A escola vista por dentro

João Batista Araujo e Oliveira
Simon Schwartzman

ALFA EDUCATIVA
EDITORA

Sumário

Introdução

O presente trabalho, baseado em questionários e entrevistas aplicadas em 148 escolas, 2.289 professores e 1.380 pais, em 51 municípios de quase todos os estados do país, apresenta uma avaliação da escola sob todas as perspectivas: vista de fora, por dentro, de dentro para fora e de fora para dentro.

O capítulo I apresenta os protagonistas do estudo e algumas de suas características relevantes que serão utilizadas na análise: dirigentes, professores, pais e, por meio deles, os alunos.

Vista de fora (capítulo II), a escola brasileira deixa muito a desejar, especialmente a pública, na medida em que é representada pela amostra utilizada neste estudo. O conceito de escola ainda não foi bem definido no país. As Secretarias de Educação denominam de escola estabelecimentos sem as mínimas condições para tal: professores não habilitados legal ou substantivamente; sem diretores; com diretores escolhidos sem aferição de competência, bibliotecas sem livros; etc.

Como resultado, os alunos dessas pretensas escolas não dominam os conteúdos básicos correspondentes às séries ou etapas que cursam, conforme se vê em testes objetivos referentes ao SAEB e outras evidências diretas e indiretas. Da mesma forma, os professores que foram testados pela Fundação Carlos Chagas demonstram lacunas em conhecimentos básicos de ortografia ou de conceitos elementares de aritmética.

Essa visão externa é pouco animadora, mas é fundamental para interpretar a visão das demais perspectivas da escola.

Vista por dentro (capítulo III), ou seja, pelos pais, professores e diretores, a escola aparece em nuances diversas, conforme a rede de ensino e a localidade. Por trás da variedade, existe uma sensação generalizada de que as coisas vão indo bem. Pais estão geralmente satisfeitos com o que recebem. Professores, embora reconheçam limitações e dificuldades, se declaram entre "muito" e "extremamente" satisfeitos com o seu trabalho e os resultados obtidos.

Olhando a escola por dentro sem referenciais externos, direção, pais e professores não conseguem desenvolver uma visão crítica a respeito de seu trabalho. As escolas públicas, em especial, acabam criando e disseminando culturas e normas próprias de comportamento que comprometem sua eficácia para ensinar.

Comportamentos "desviantes" de padrões convencionais passam a ser considerados normais: admitir professores sem qualificação, chegar atrasado, não cumprir o calendário escolar, não dar notícia do aluno que falta, reprovar 5, 10 ou 20% dos alunos, aprovar alunos sem conhecimento, enturmar alunos analfabetos em classes de 3ª ou 5ª série, etc. A escola cumpre todas as formalidades e rituais, os professores usam os termos da moda, mas os resultados não são satisfatórios. Vista só por dentro, a escola

é incapaz de perceber a relação entre o que faz e os resultados que alcança.

Com a *visão de dentro para fora* (capítulo IV), torna-se possível compreender como os professores relacionam meios e fins e o que fazem com os resultados obtidos. Isso permite compreender por que muitas expectativas dos pais e professores (capítulo I) não se confirmam, e por que muitas práticas são adotadas quase sempre como rituais (capítulo III) e não levam a resultados satisfatórios.

As escolas são basicamente dirigidas de fora para dentro, por meio de normas, regulamentos, crenças e valores difundidos no ambiente. Esses diversos estímulos encontram uma escola freqüentemente desestruturada para recebê-los. Como esses estímulos são muitos, freqüentes e mesmo inconsistentes ou contraditórios, e raramente há cobranças eficazes, essa forma de gerenciamento gera duas conseqüências. A primeira é que os professores, sobretudo nas escolas públicas, começam a perder o contato com a realidade e a confiança nas intervenções pedagógicas: o importante passa a ser a ação, e não o impacto da ação na aprendizagem. A segunda, que condiciona a primeira, consiste na ritualização das atividades.

Para sobreviver no meio de tantos estímulos, projetos, inovações, interferências, ordens e contra-ordens, as escolas acabam utilizando estratégias diversas. A mais comum é a de respostas burocráticas e rituais: todas essas estimulações do ambiente externo são acolhidas, mas de forma fragmentada. Tudo ocorre como evento isolado, sem se integrar às atividades gerais da escola e, certamente, sem afetar positivamente o que ocorre na sala de aula. Muitas dessas exigências, como analisado no texto, transformam-se em atividades meramente burocráticas, simbólicas e rituais.

No outro extremo, escolas mais eficazes conseguem se proteger dessas estimulações do ambiente. Três estratégias costumam ser utilizadas. A primeira é rejeitar ou minimizar a implementação dessas atividades. A segunda consiste em tratá-las efetivamente como ritual, protegendo o programa de ensino e as salas de aula. E a terceira, em adotar seletivamente idéias adequadas, integrando-as de forma consistente ao programa de trabalho das escolas.

Olhando de dentro para fora, muitas atividades que pais, alunos e professores fazem nas escolas das diferentes redes de ensino podem parecer semelhantes. Na prática, as coisas não se passam bem dessa forma. Quando vistas na perspectiva de fora para dentro, o contexto e a cultura local em que as atividades são desempenhadas dão sentidos diferentes e resultados distintos, nas diferentes instituições. É da análise da experiência dessas diferenças que surgem as explicações, saídas e modelos alternativos para gerenciar as escolas de forma mais eficaz.

Vista sob a perspectiva de fora para dentro (capítulo V), a escola surge como criatura de uma sociedade que reproduz, no sistema escolar, a dualidade que caracteriza a vida dos cidadãos. As características

institucionais das escolas particulares, que operam dentro do mesmo marco regulatório das escolas públicas, permitem que elas se tornem muito mais eficazes. Não se trata de fazer a apologia das escolas particulares – mesmo porque, seu desempenho relativo, embora superior ao das escolas públicas, ainda deixa muito a desejar. Essa eficácia maior não se deve apenas ao nível socioeconômico dos alunos, mas a características de natureza gerencial que as aproximam do modelo das escolas bem-sucedidas.

As grandes diferenças não residem nas opções metodológicas, nos meios tecnológicos ou nas filosofias de ensino. Nem nos recursos financeiros, embora eles criem uma possibilidade importante, que é uma flexibilidade maior para lidar com as incertezas. Na verdade, as diferenças estão muito mais em preservar a escola – e sobretudo a sala de aula –, para que cumpram, no mínimo, o que delas se espera: assegurar o cumprimento do ano letivo, cumprir o programa, aproveitar bem o tempo de aula e garantir o cumprimento dos deveres básicos de professores e alunos, como estar presentes, fazer os deveres e ministrar aulas produtivas.

Nada impede que escolas públicas sejam eficazes – na verdade, muitas o são – mas são exceções. Elas existem apesar de, e não como decorrência da ação das secretarias. A análise das características das escolas eficazes leva os autores a sugerir políticas e estratégias que as Secretarias de Educação poderiam adotar para estender os níveis desejados de eficácia a todas as redes de ensino. São três conjuntos de elementos, que estão ao alcance de qualquer rede pública de ensino:

- Estabelecer objetivos claros – por meio de definições precisas e adequadas do que é uma escola –, e programas de ensino enunciados de forma compreensível e adequada, associados a instrumentos de avaliação externa.
- Assegurar efetiva autonomia às escolas, para que possam utilizar seus recursos com eficiência e racionalidade, e implementar o programa de ensino da secretaria sem interferências e sobressaltos no dia-a-dia, com liberdade pedagógica e flexibilidade gerencial.
- Dar efetivo poder aos pais, através de instrumentos como informação adequada sobre desempenho dos alunos e das escolas, controle sobre o andamento dos programas de ensino e avaliação dos resultados das escolas.

Capítulo I
Apresentando os atores e protagonistas

Neste capítulo, apresentamos informações gerais sobre a origem desse estudo e os dados que fundamentam suas análises e conclusões. Introduzimos algumas características dos principais atores que giram em torno da escola: os pais – e, através deles, os alunos –, os professores e os diretores. Esses dados serão retomados para análise em outros capítulos.

O presente estudo baseia-se em um questionário intitulado “A escola vista por dentro”, dividido em cinco partes e destinado a cinco diferentes grupos: direção da escola, pais, e professores alfabetizadores, da 1ª à 4ª séries, e da 5ª série em diante. O questionário foi aplicado entre setembro e outubro de 2001, por amostragem, em 48 escolas municipais, estaduais e particulares, situadas em 51 municípios de 23 estados brasileiros. O anexo I traz detalhes sobre a metodologia e a amostra do estudo.

Além da aplicação do questionário, foram analisados Planos de Desenvolvimento Escolar (PDEs) de mais de 600 escolas desses 51 municípios e de outros, bem como propostas pedagógicas, planos de curso e planos de aula de uma amostra das secretarias municipais de Educação e de algumas escolas que participaram do presente estudo. Também foram realizados centenas de contatos e entrevistas pessoais com diretores de escolas.

O presente estudo baseia-se em um questionário destinado a cinco grupos: direção da escola, pais e professores de alfabetização, de 1ª à 4ª série e da 5ª série em diante. O questionário foi aplicado em 48 escolas situadas em 51 municípios de 23 estados brasileiros.

Cabem aqui três observações. Primeiro, embora não se trate de uma amostra aleatória ou representativa do universo das escolas brasileiras, a variedade e a diversidade de situações representadas aplicam-se à maioria das redes de ensino e escolas do país. Por isso, os autores acreditam que suas conclusões permitem compreender o comportamento e os resultados dessas três redes de ensino no país como um todo, tendo em vista a semelhança das tendências e dos resultados nela apontados com outras observações e com a literatura disponível sobre o assunto.

Fica a critério do leitor aceitar ou não essas generalizações. Deve-se observar, apenas, que a amostra dos pais parece um tanto enviesada, representando um segmento de pais mais ativo, participativo e envolvido com as questões da escola. É provável que, na realidade, a participação e o envolvimento dos pais como um todo sejam ainda menores do que o apontado nos resultados.

A segunda observação é que o estudo apresenta médias e percentuais que sintetizam informações sobre pessoas e grupos, e não trazem à tona as importantes e, por vezes, grandes diferenças entre eles

e as escolas. Portanto, nenhum professor, diretor, escola ou rede escolar – municipal, estadual ou particular – se enquadra com exatidão no padrão aqui apresentado. As inferências sobre esses grupos baseiam-se no comportamento médio das respostas. O que interessa são as tendências indicadas pelas médias e percentuais para caracterizar um determinado aspecto ou particularidade de um grupo de pessoas ou de redes de ensino.

Dado a natureza da amostra, não é possível fazer inferências sobre uma determinada escola ou rede de ensino dentro de qualquer município integrante do presente estudo. No entanto, os dados parecem sólidos o suficiente para descrever padrões de comportamento bastante característicos das redes de ensino e das escolas públicas e particulares que operam no país.

Finalmente, deve-se observar que, em diversas oportunidades, são apresentadas informações no texto que complementam ou qualificam os dados expostos nas tabelas. Esses dados foram obtidos nos mesmos questionários e só não são apresentados em tabelas quando a forma de texto é considerada mais apropriada.

As escolas

Os quadros 1 e 2 apresentam uma visão panorâmica dos municípios e escolas incluídos no presente estudo.

O quadro 1 permite observar semelhanças entre os dados da amostra e os da população brasileira, tanto do ponto de vista demográfico quanto do educacional. A população de crianças de 7 a 14 anos corresponde a 73% do total da matrícula do ensino fundamental no país e a 76% nos municípios da amostra. As redes municipal, estadual e particular matriculam no ensino fundamental, respectivamente, 44,4, 44 e 11,5% dos alunos (Censo Escolar de 1999). O quadro também permite registrar o elevado número de alunos com mais de 14 anos matriculados no ensino fundamental nas escolas da amostra e no país como um todo, denunciando o problema da defasagem idade–série.

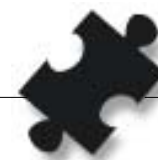
O quadro 2 apresenta a distribuição dos tipos de escolas e níveis de ensino oferecidos em cada uma. Registra, também, os dados referentes às taxas de aprovação de alunos em cada rede de ensino, no ano de 2000. O tamanho médio das escolas não reflete o das respectivas redes nos municípios estudados, devido a um viés da amostra: um dos critérios de escolha foi haver pelo menos dez professores ou a escola ser a maior da respectiva rede.

Quadro 1
Características dos municípios e rede de ensino*

	AMOSTRA	BRASIL
População total	9.229.766	169.799.170
Matrícula no E. Fundamental	1.999.560	37.173.596
Matrícula E.F. /População total	21.6	21.8
Matrícula na Rede Municipal	888.590	16.694.171
% da matrícula total	44,4	44,9
Matrícula na Rede Estadual	880.787	15.806.726
% da matrícula total	44,0	42,5
Matrícula na Rede Particular	230.183	4.672.699
% da matrícula total	11,5	12,6
População de 7 a 14 anos	1.518.631	27.124.709
Pop. de 7-14 anos/Pop. total	16,5	16,0
Pop. de 7-14 anos/matrícula no E.F.	0,76	0,73

* Dados referentes ao ano de 2000, ensino fundamental.
FONTES: Censo do IBGE e Censo Escolar MEC/INEP.

Quadro 2
Características da amostra

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Escolas	51	49	46
C/Ensino Fundamental	51	48	43
C/ Ensino Médio	5	27	32
Aprovação E.F. em 2000	82.3	60.5	96.0
Aprovação E. Médio em 2000	82.2	75.8	88.2
Tamanho médio das escolas	925	1.175	585
Professores de alfabetização	106	144	113
Professores de 1ª a 4ª série	335	455	298
Professores de 5ª série em diante	429	423	349
Pais	471	512	397

Os pais dos alunos: quem são, condições, escolaridade, expectativas

Praticamente todas as crianças de 7 a 14 anos estão nas escolas. Na maioria dos casos, a vida escolar dos filhos é acompanhada pelas mães.

Praticamente todas as crianças de 7 a 14 anos estão na escola. Na maioria dos casos, a vida escolar dos filhos é acompanhada pelas mães.

Quase 90% das pessoas que responderam eram do sexo feminino. A maioria era constituída de mães. Algumas eram tias e avós. As famílias dos alunos de escolas públicas e particulares incluídas na amostra são muito semelhantes ao que se espera em função das desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira.

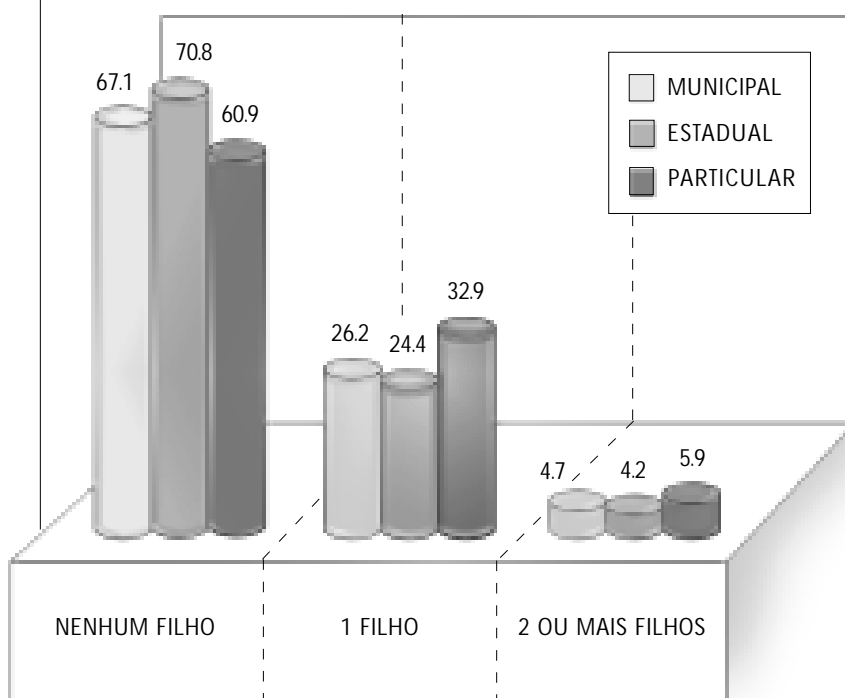
A maioria está na faixa de 25 a 40 anos de idade. Mais da metade tem três ou mais filhos. As famílias de alunos de escolas públicas possuem mais filhos do que as de escolas particulares. O acesso à pré-escola varia de 25% a 30% dos filhos. Todos os filhos maiores de 7 anos freqüentam escolas, e geralmente entram aos 6 ou 7 anos. A defasagem idade–série é acentuada sobretudo nas escolas públicas, e mais de 25% de alunos de escolas públicas têm mais de 15 anos.

Os quadros anteriores apresentam diversas características da amostra muito coerentes com as da população das escolas. No entanto, alguns desvios da amostra explicados no anexo 1 são patentes e possivelmente se devem ao fato de que foram entrevistados pais que estavam na escola no momento da pesquisa, e não de que a amostra foi aleatória. Por exemplo, a quantidade de filhos freqüentando o ensino fundamental (quadro 6) deveria ser bem maior do que a de filhos entre 7 e 14 anos (quadro 5), sobretudo no setor público, onde é notória a defasagem dos alunos, que na amostra é sub-representada.

Pouco mais de 4 e 15% dos alunos nas escolas municipais e estaduais, respectivamente, possuem mais de 15 anos – na população escolar brasileira, esses percentuais são superiores a 40%. A série cursada pelos filhos (quadro 8) é coerente com a distribuição das matrículas (2/

Quadro 3
Filhos ou dependentes com menos de 6 anos de idade

IDADE	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Nenhum	43.6	47.8	47.5
1 ano	34.9	36.1	35.5
2 anos	16.4	10.4	13.5
3 anos	3.5	3.6	2.5
> 3 anos	1.6	2.1	0.9

Quadro 4
Porcentagem de famílias com filhos em creches ou pré-escolas

Quadro 5
Filhos ou dependentes entre 7 e 14 anos de idade

Nº DE FILHOS	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Nenhum	4.2	9.9	10.6
1	38.2	38.9	42.5
2	36.5	34.8	37.0
3	15.1	13.3	8.0
> 3	6.0	3.0	0.8

Quadro 6
Filhos ou dependentes freqüentando o ensino fundamental

FILHOS NO E.F.	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Nenhum	2.2	4.5	11.9
1	36.8	42.1	46.5
2	39.5	36.1	34.3
3	13.4	13.2	6.6
> 3	8.1	4.0	1.1

Quadro 7
Idade dos filhos matriculados no ensino fundamental

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR	TOTAL
MÉDIA DE IDADE	9.31	10.25	9.26	9.62
Nº	512	470	397	1.307

Quadro 8
Série cursada pelos filhos

SÉRIE CURSADA	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
1ª	28.2	21.8	16.3
2ª	18.3	15.4	18.4
3ª	14.6	12.6	12.2
4ª	12.2	11.8	11.7
5ª	8.9	11.1	14.1
6ª	6.7	10.3	5.4
7ª	3.7	8.6	7.6
8ª	2.6	5.8	7.3

Quadro 9
Idade de entrada do aluno na escola

IDADE	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
6	36.00	35.80	32.60
7	46.10	43.10	2.77
> 7	3.20	4.70	1.30

Quadro 10
Idade dos pais ou responsáveis

IDADE	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
< 20 anos	0.2	0.6	0.3
Entre 20 e 30	24.4	20.4	12.1
Entre 30 e 50	67.7	74.5	81.4
> 50	7.6	4.5	5.0

3 nas quatro primeiras séries e 1/3 nas quatro últimas do ensino fundamental), embora também reflita o fato de que os pais de crianças menores freqüentam mais a escola, como é nitidamente o caso dos pais dos alunos de escolas particulares.

Além do tamanho (menor nas escolas particulares) e da idade dos pais (maior nas particulares), a maior diferença entre as famílias pesquisadas nos dois tipos de escolas está no nível socioeconômico e se reflete, sobretudo, no nível de escolaridade e hábitos de leitura. Os quadros 11 a 16 apresentam o perfil de escolaridade e os hábitos de leitura nas famílias.

A maioria dos alunos de escolas públicas provém de lares pré-letrados, que possuem poucos ou nenhum livro e precários hábitos de leitura. Mais de 60% dos pais concluíram no máximo algumas séries do ensino fundamental.

A maioria dos alunos de escolas públicas provém de lares pré-letrados, que possuem poucos ou nenhum livro e precários hábitos de leitura. Mais de 60% dos pais (87% dos respondentes são mães) de alunos das escolas públicas concluíram no máximo algumas séries do ensino fundamental.

Os quadros 11 a 16 permitem observar a diferença de nível de escolaridade dos pais de alunos de escolas públicas e particulares e o impacto nos seus hábitos de leitura. Nas escolas públicas, mais da metade dos pais de alunos possui apenas o ensino fundamental – a maioria, apenas a 4ª série. Entre 4,5% e 8,1% foram além do ensino médio. Esses percentuais podem ser comparados com os 44,1% dos pais de alunos que freqüentam escolas particulares.

Quadro 11
Última série completada pelos pais

SÉRIE	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Não respondeu	7.0	8.7	8.6
Fundamental	60.5	50.7	8.6
Médio	21.5	28.0	29.0
Superior	4.5	8.1	44.1

Quadro 12 - Número de livros em casa

NÚMERO	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Nenhum	2.1	1.5	1.0
Só livros escolares	31.1	22.9	6.5
< 10	13.7	16.1	5.5
Entre 10 e 50	34.0	34.8	25.2
> 50	16.8	24.6	61.0

Quadro 13
Disponibilidade de livros em casa por nível de escolaridade dos pais

DISPONIBILIDADE DE LIVROS	NÃO RESPONDEU ESCOLARIDADE	FUNDAMENTAL	MÉDIO	SUPERIOR	TOTAL
Não respondeu	2	8	3	-	13
Nenhum	1	15	3	-	19
Só escolares	20	186	57	8	271
Menos de 10	13	94	45	7	159
Mais de 10	37	205	123	52	417
Mais de 50	38	75	125	169	407
Total	111	583	356	236	1.286

Quadro 14
Hábito de ler jornais e revistas, por rede de ensino

NÚMERO	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Nunca ou raramente	57.2	49.3	13.1
Mensal	8.2	12.1	13.9
Semanal	18.6	20.2	35.5
Diário	13.5	17.6	37.0

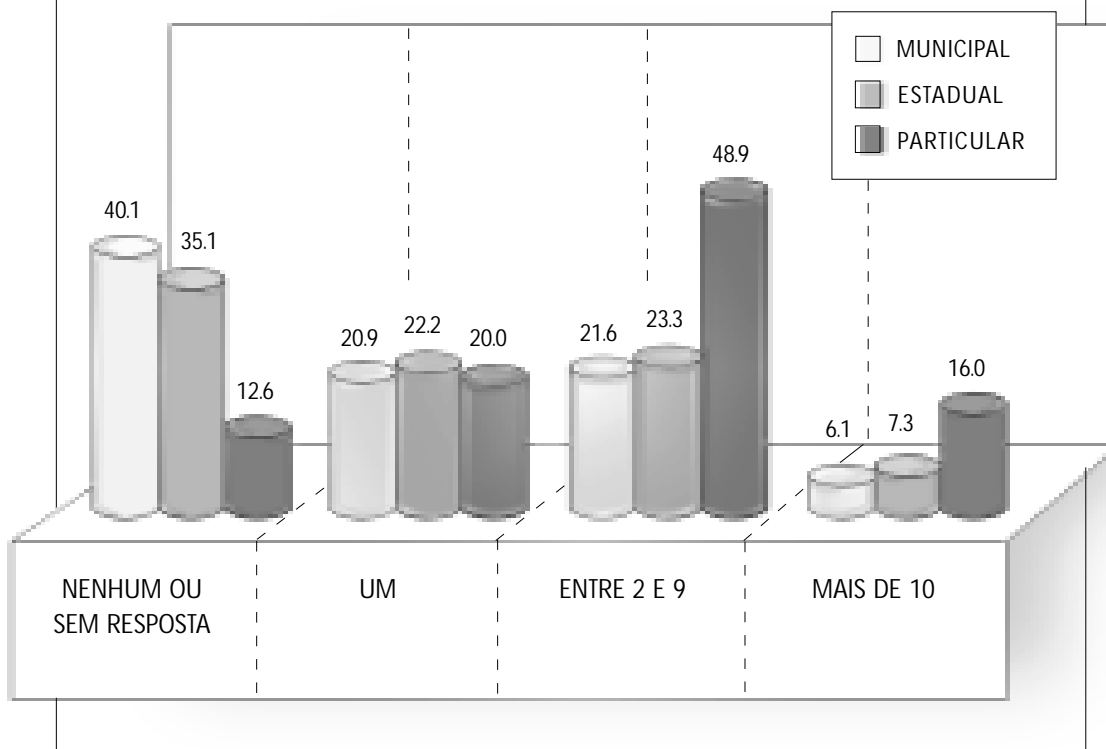
Quadro 15
Hábito de ler jornais e revistas por nível de escolaridade

	NÃO RESPONDEU	FUNDAMENTAL	MÉDIO	SUPERIOR	TOTAL
Não respondeu	3	9	1	1	14
Nunca	15	82	8	-	105
Raramente	28	273	112	21	434
Regularmente, todo mês	11	44	50	43	148
Regularmente, toda semana	31	92	106	76	305
Regularmente, todo dia	23	82	80	95	280
Total	111	582	357	236	1.286

No total da população brasileira, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1999, 45,5% possuem até a 4ª série, 9,1% concluíram a 8ª série, 14,9%, o ensino médio e menos de 7% o ensino superior.

A baixa escolaridade reflete-se nos padrões de consumo de livros, revistas e jornais, bem como nos hábitos de leitura dos pais de alunos de escolas públicas. Dentre esses, quase um terço possui apenas livros escolares em casa; cerca de 20% apenas possuem mais de 50 livros. Entre os adultos, o hábito de ler também é baixo – mais da metade dos pais nunca ou raramente lê jornais ou revistas e apenas 20% declaram ter lido um livro durante o ano. Quando perguntados sobre livros lidos no mês ou na semana, quase 70% não responderam, pouco mais de 20% leram um ou dois livros no mês, e pouco mais de 10% um livro na última semana.

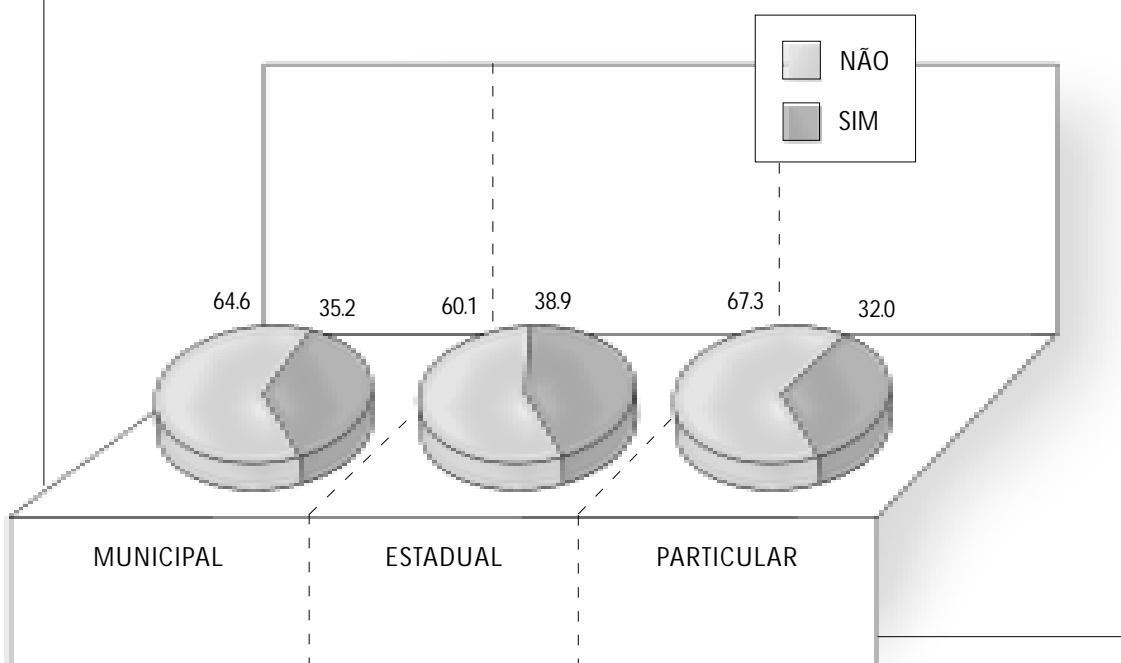
Embora a população em geral leia pouco, a que freqüenta escolas públicas pertence a lares com baixa ou nula convivência com livros e

Quadro 16
Livros lidos durante o ano

hábitos de leitura. Por sua vez, os dados confirmam a associação entre escolaridade e hábitos de leitura, o que contribui para diferenciar ainda mais as condições favoráveis de escolaridade dos alunos de nível socioeconômico mais elevado, que preponderantemente freqüentam escolas particulares.

Nos lares em que os pais costumam ler para os filhos durante uma hora por dia, as crianças chegam às escolas com mais de duas mil

Quadro 17
Hábito de contar histórias para filhos pequenos

FREQÜÊNCIA	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Nunca	11.1	12.3	3.5
Raramente	12.7	12.5	6.8
De vez em quando	33.2	31.8	29.5
Freqüentemente	41.2	43.4	59.9

Quadro 18
Filho sabia ler antes de entrar na escola de ensino fundamental?

horas de exposição aos livros e letras.

Na maioria das famílias dos alunos de escola pública, o hábito de contar histórias para os filhos também não é muito difundido, conforme ilustra o quadro 17. A porcentagem relativamente próxima à dos lares de escolas particulares talvez se deva ao fato da pergunta ser “contar” histórias, e não “ler” histórias, caso em que as diferenças seriam maiores.

Menos da metade dos pais pesquisados teve ou tem o hábito de contar história para os filhos – fortemente associado ao aprendizado da leitura e posterior sucesso escolar. Em países mais letrados, o hábito de contar histórias é associado ao de ler histórias, ao passo que nos demais, como é o caso sugerido pela amostra, eles são diferenciados. Esse dado também permite explicar, em grande parte, o fato de que a maioria dessas crianças entra na escola sem ter aprendido a ler – embora não explique o mesmo fenômeno em relação aos alunos de escolas particulares (quadro 18).

Dentre os que já sabiam ler antes de entrar na escola, cerca de 32% aprenderam em pré-escolas, e 10%, em casa. Perguntados, em outubro, se os filhos já sabiam ler naquela altura do ano letivo, 75% dos pais responderam afirmativamente (quadro 19).

O quadro 19 mostra que em todas as séries existem alunos que, segundo os pais, não sabem ler – o que é confirmado por diversos levantamentos feitos em escolas públicas de inúmeros municípios, inclusive alguns participantes da presente amostra. Na rede particular, o número declarado de não alfabetizados após a segunda série é praticamente nulo. Não há grande diferença entre redes estaduais e municipais, nesse aspecto.

Nos lares em que os pais costumam ler para os filhos durante uma hora por dia, as crianças chegam à escola com mais de duas mil horas de exposição aos livros e letras.

Quadro 19
Série cursada e domínio da leitura e escrita

SABE LER?	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Sem série	TOTAL
NÃO RESPONDEU	48	41	24	24	23	15	12	10	16	212
SIM	212	177	150	125	121	81	67	53	26	1012
NÃO	45	15	5	11	5	6	8	4	20	119
TOTAL	305	233	178	160	149	102	87	67	62	1343

Os diretores

Os dirigentes de escolas particulares possuem, em média, o dobro do tempo de experiência dos dirigentes de escolas públicas

Mais de 60,4% dos diretores das escolas municipais e de 60% dos diretores de escolas estaduais têm menos de três anos no cargo. Esse índice é de 21,7% nas escolas particulares.

O quadro 20 registra o tempo de experiência de diretores de escolas públicas e particulares, seja na escola atual ou ao longo da carreira. Mostra pelo menos duas diferenças marcantes entre redes públicas e particulares de ensino. A primeira é que a grande maioria dos dirigentes das escolas particulares tem quatro ou mais anos de experiência como diretor, ao passo que metade ou mais dos dirigentes de escola pública possui menos de três anos. No agregado, isso se reflete no tempo médio de experiência, que é praticamente o dobro nas escolas particulares.

Os dirigentes de escolas particulares possuem, em média, o dobro do tempo de experiência dos dirigentes de escolas públicas.

A maioria dos diretores de escolas públicas é escolhida por critérios que não incluem aferição de competência.

Os dados do quadro 21 sugerem uma influência política maior das Secretarias de Educação nas escolas municipais do que nas escolas estaduais. Já nas escolas estaduais é muito maior a ocorrência de eleições

A maioria dos diretores de escolas públicas é escolhida por critérios que não incluem aferição de competência.

Quadro 20
Tempo de experiência como diretor de escola

TEMPO DE EXP.	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
1 ano	34.0	18.0	11.0
2 a 3 anos	26.0	32.0	11.0
4 a 6 anos	24.0	16.0	17.0
Mais de 7 anos	15.0	34.0	61.0
Média	6.6	8.5	14.3

Quadro 21
Forma de escolha dos diretores das escolas públicas

FORMA DE ESCOLHA	MUNICIPAL	ESTADUAL
Nomeação política	73.6	26.0
Eleição	13.2	41.8
Concurso	9.4	17.6
Prova + eleição	3.8	6.6

do que nas escolas municipais. Em ambos os casos, os diretores são escolhidos sem a necessidade de comprovar competência ou experiência. A falta de critérios substantivos e objetivos pode significar que, mesmo nos casos de escolha pela comunidade escolar, o critério é essencialmente político – só que se trata de política local, e não da prefeitura ou do governo estadual. Um dado relevante é que apenas 13,2% das escolas municipais e 24,2% das estaduais adotam requisitos de competência técnica para a escolha dos diretores.

Os professores

Foram entrevistados professores alfabetizadores, da 1ª à 4ª série e da 5ª série em diante. Os dados gerais sobre os alfabetizadores são apresentados no capítulo IV. A maioria dos professores da 1ª à 4ª série possui curso normal ou pedagógico. Quando têm curso superior, são graduados em pedagogia. São grandes as diferenças entre municípios – em diversos, todos os professores possuem apenas o curso médio, e em outros, todos ou quase todos têm curso superior. Em municípios do Norte e Nordeste, a proporção de professores não-habilitados lecionando nas quatro primeiras séries varia de 10 a 30%, quase sempre na zona rural.

Cerca de 62% dos professores da 5ª série em diante possui licenciatura plena. Entre 13,5% e 19,0% têm curso superior incompleto. Isso significa que 20% a 35% dos professores não apresentam habilitação formal adequada. As respostas das escolas das redes particulares não registram a existência de professores sem habilitação formal. A presença de professores não habilitados nas redes públicas deve-se, possivelmente, menos à inexistência de pessoas incapacitadas nos municípios do que às políticas e práticas de contratação. Mais de 90% dos professores declara gostar de ensinar, embora mais de 75%, nas redes públicas, acrescente que gosta, apesar das dificuldades. Na rede particular, o índice foi de 57,6%. Entre os alfabetizadores, o número de "muito satisfeitos" é ainda maior.

O tempo de experiência dos professores distribui-se normalmente nas três redes de ensino. Pouco mais de 20% possui entre dois e cinco anos de experiência. Outros 20%, entre cinco e dez anos, cerca de 20%, entre entre 10 e 15 anos, e outros 20% entre 16 e 25 anos. A rede municipal tem mais professores lecionando pela primeira vez – 7%, contra 4,7% e 3,7% nas redes estadual e particular.

O regime de trabalho é muito diferenciado. Nas escolas da 1ª à 4ª série, os professores são contratados por um turno, e cada turno corresponde a uma turma pela qual são responsáveis. A partir da 5ª série, os

professores de escolas estaduais normalmente são contratados por turnos de trabalho, os de particulares por hora-aula, e os de escolas municipais de formas diversas – a maioria por hora-aula.

Com relação aos salários, a variação é maior. Na esmagadora maioria dos estados e municípios, os salários são proporcionais aos recursos do Fundo de Desenvolvimento e Valorização do Magistério (Fundef), e portanto variam entre R$ 250 e R$ 600 por turno de trabalho (20 a 25 horas). Em alguns estados, em menos de uma dezena dos municípios da amostra esses salários são bastante superiores à média, situando-se acima de R$ 1 mil por turno de trabalho.

Os salários pagos aos professores das escolas particulares, em geral, não são muito diferentes: a média salarial para professores da 1ª à 4ª série é de R$ 550 por turno. Os de 5ª série em diante recebem em média R$ 6,6 por aula, o que equivale a cerca de R$ 660 mensais por um turno de 20 horas/aula por semana. Nas escolas públicas, o salário é fixado a partir de critérios que combinam nível no qual o professor dá aula e titulação. Nas particulares, os professores são sempre pagos em função do nível em que dão aula – há uma escala para 1ª à 4ª série e outra para 5ª em diante.

Algumas escolas também diferenciam salários para professores de ensino médio e por tamanho de turma. Nas estaduais, normalmente os salários são pagos por nível ou por titulação. Os professores de 5ª série em diante geralmente são contratados por turno de trabalho, e não por hora-aula. Nas municipais, quase sempre paga-se pelo nível em que se leciona, embora alguns municípios também paguem por nível de formação ou por um critério misto de nível de ensino e nível de formação.

Como no caso das escolas públicas, as diferenças entre escolas e entre municípios é muito grande. Na prática, ocorrem casos em que a rede pública paga mais do que a particular (ao todo ou por aula efetivamente ministrada); ou em que uma rede pública paga mais do que outra. Acontecem, sobretudo, situações em que professores individualmente ganham mais, devido às regras de aumentos por formação e tempo de serviço na rede pública. Em média, e no conjunto da amostra, os professores das escolas particulares tendem a ganhar um pouco mais, mas não muito mais do que nas redes públicas.

Síntese

Este capítulo apresentou os principais atores do presente estudo: as escolas participantes, os principais dados sobre eficiência; algumas características dos alunos e seus pais; a experiência e duração do mandato dos diretores; e algumas informações sobre os professores, sua formação, salários e mecanismos de contratação. Para fins de análises posteriores, é preciso ressaltar as informações seguintes.

Entre as escolas públicas e as particulares, há diferenças marcantes de qualificação e de nível de aprovação

- A maioria dos alunos entra na escola até os 7 anos e permanece nela durante muitos anos; praticamente não há alunos entre 7 e 14 anos fora das escolas, nos municípios da amostra.
- Evidencia-se uma forte defasagem na relação entre a idade dos alunos e a série que freqüentam, nas escolas públicas pesquisadas.
- Os níveis de perda nas escolas públicas – reprovação e abandono – aproximam-se de 30% e assemelham-se aos índices nacionais.
- Há diferenças marcantes nos níveis de escolaridade e hábitos de leitura, entre os pais de alunos de escolas públicas e particulares.
- Entre as escolas públicas e as particulares há diferenças marcantes, sobretudo no que se refere à experiência dos diretores, qualificação formal dos professores (próximo de 100% nas escolas particulares) e nível de aprovação dos alunos.
- Os salários dos professores, na média da amostra, são bastante próximos nas redes de ensino, apesar de variações locais entre as estaduais e municipais e entre as escolas públicas e particulares.

Capítulo II
A qualidade da escola vista por fora

No mundo da educação, testes padronizados que aferem conhecimentos e capacidades para usá-los e aplicá-los são aceitos como evidência do desempenho dos alunos nas escolas. Esses testes são instrumentos imperfeitos, limitados, mas se constituem nos melhores indicadores disponíveis. Nos últimos trinta anos, o teste padronizado tornou-se uma praxe em todos os países industrializados e em inúmeros outros, que os utilizam como instrumento para aferir e melhorar a qualidade da educação.

No Brasil, o mecanismo nacional de avaliação chama-se Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). O sistema baseia-se em uma lista de competências que educadores e professores consideram mínimas para alunos das séries em que o teste é aplicado. Elas são traduzidas em notas, que representam as expectativas sobre o domínio dessas competências. Os quadros 22 e 23 apresentam as notas esperadas e as notas obtidas pelos alunos nos testes realizados em 1997 e 1999. Observe-se que em relação ao ensino médio não há resultados diferenciados para as duas redes de ensino, por se tratar de um nível oferecido predominantemente pela rede estadual.

Os resultados do SAEB indicam que a maioria dos alunos não consegue atingir os níveis mínimos esperados em cada nível de ensino. Quanto mais elevado o nível de ensino, maior a distância entre a realidade e o esperado.

Os principais resultados do SAEB são resumidos a seguir.

- O desempenho do conjunto de alunos é inferior às expectativas, nas três redes de ensino; apenas na 4ª. série do ensino fundamental a média do sistema público chega próximo ao valor do desempenho mínimo esperado.
- A rede particular logra resultados solidamente superiores às redes públicas, mas por sua vez também bastante limitados em relação aos padrões nacionais.
- Os resultados das redes estaduais e municipais são semelhantes, mas não permitem comparações diretas entre um município determinado e a respectiva rede estadual.
- Em todos os casos, os dados representam médias. Isso significa que mais de 50% dos alunos das escolas públicas estão abaixo de uma média que, por sua vez, já está abaixo do mínimo desejável.
- Os resultados do SAEB indicam que o concluinte médio de 8ª série domina os conteúdos esperados de um aluno de 4ª série, e o concluinte médio de 4ª série mal sabe decodificar as palavras que lê. Ambos são incapazes de ler e compreender uma notícia de jornal, por exemplo. Conseqüentemente, a esmagadora maioria dos concluintes da 8ª série não possui condição acadêmica para cursar escolas de ensino médio com proveito.

Quadro 22
Resultados do SAEB 1997 e 1999, Português

	4ª SÉRIE = 175		8ª SÉRIE = 250		3ª SÉRIE E.M. 325	
	1997	1999	1997	1999	1997	1999
Brasil	186	179	250	232	283	266
Municipal	177	164	241	230		
Estadual	183	167	243	226	271	256
Particular	224	208	286	270	317	305

Quadro 23
Resultados do SAEB 1997 e 1999, Matemática

	4ª SÉRIE = 250		8ª SÉRIE = 325		3ª SÉRIE E.M. 400	
	1997	1999	1997	1999	1997	1999
Brasil	190	181	250	246	288	280
Municipal	181	174	239	240		
Estadual	187	177	241	239	271	267
Particular	230	217	300	293	337	329

Fonte: MEC/INEP – SAEB – Resultados 99. Os valores mínimos para o final de cada etapa da escolarização foram estabelecidos para o SAEB de 1997.

Ao longo da realização de cinco rodadas de testes, realizados desde 1991, o SAEB não tem demonstrado melhoria significativa do desempenho médio dos alunos. No entanto, alguns estados tiveram progresso consistente e significativo ao longo da década de 90. Na aplicação do SAEB realizada em 1999 e divulgada em 2000, houve uma queda sensível dos resultados em todas as redes de ensino e regiões do país.

Embora não conste dos dados citados, é sabido que a variação de desempenho entre escolas de uma mesma rede é maior do que entre redes de ensino. Isso quer dizer que podem existir escolas públicas melhores do que algumas escolas particulares. O SAEB, no entanto, não permite inferências sobre o desempenho de escolas individualmente. O que o sistema sugere é que há um efeito de rede – alunos das redes particulares logram desempenhos superiores ao conjunto de alunos de outras redes.

Análises adicionais dos dados do SAEB permitem demonstrar que as diferenças de desempenho acadêmico dos alunos (e redes de ensino) não se deve apenas aos níveis socioeconômicos.

Os dados do SAEB indicam o desempenho relativo dos alunos nos vários estados. O fato de um estado ou uma rede de ensino ter média superior à de outros estados ou redes significa que, em média, os alunos desse estado ou rede de ensino sabem mais do que os outros, em relação às competências avaliadas. Mas isto não significa que o ensino seja melhor. Há outras variáveis que afetam os resultados escolares, como educação dos pais, renda, nível socioeconômico.

Para poder comparar o desempenho das escolas entre redes, estados ou municípios é preciso separar os efeitos dessas variáveis externas dos efeitos das escolas ou redes de ensino. O anexo II ilustra como isso pode ser feito, utilizando os dados do SAEB. As conclusões desse anexo e de estudos semelhantes realizados no Brasil (Soares, César e Mambrini, 2001) e em outros países (Heyneman e Lockley, 1982) apontam que:

Análises adicionais dos dados do SAEB permitem demonstrar que as diferenças de desempenho acadêmico dos alunos (e redes de ensino) não se deve apenas aos níveis socioeconômicos.

- Existem fatores extra-escolares que explicam uma parte considerável do desempenho escolar. Eles também podem explicar quase 40% das diferenças do desempenho dos alunos (Soares et alia, op. cit. p. 143).
- No entanto, existe uma parcela, também considerável, do desempenho escolar que é explicável por fatores de ordem cultural e institucional, ou seja, associados a características de escolas e sistemas escolares.
- Quanto mais baixo o nível socioeconômico dos alunos, maior pode ser o efeito das escolas sobre sua aprendizagem.

De modo geral, os dados do SAEB revelam que o sistema educacional brasileiro é extremamente deficiente, uma vez que a maioria dos alunos não consegue o desempenho mínimo em relação aos padrões de menor patamar estabelecidos pelos professores e educadores. Atribuir esses resultados à pobreza do país ou dos alunos é uma hipótese que não se sustenta, por uma série de razões.

A primeira delas é que o ensino fundamental, em qualquer país, tem como objetivo equipar seus habitantes com as competências básicas para o pleno exercício da cidadania, independentemente dos recursos culturais ou econômicos de suas famílias. Significa saber ler, escrever, receber formação profissional, compreender as leis, articular-se dentro das regras da cultura, da comunidade e da sociedade.

Não se pode dizer que as competências esperadas de um aluno de 8ª série, no Brasil, sejam irreais. Muitos países bem mais pobres do que o Brasil conseguiram, conseguem e mantêm padrões aceitáveis de desempenho em seus sistemas escolares para mais de 95% dos alunos. Alguns países, como Cuba, vêm conseguindo alcançar e manter padrões de desempenho próximos aos dos países europeus. Outros, como a Coréia do

Sul, logram resultados ainda melhores.

O segundo ponto é que a diferença entre escolas de uma rede de ensino, já citada no contexto do SAEB, evidencia o papel que elas podem ter no desempenho do aluno. No Brasil, há vários exemplos conhecidos de escolas públicas não seletivas que apresentam elevados resultados. Também existem escolas privadas voltadas para alunos carentes, como as da Rede Bradesco, por exemplo, que se caracterizam pelo alto desempenho de seus alunos, o que comprova que o nível socioeconômico não condena alunos pobres à ignorância ou aos baixos resultados.

O terceiro motivo é que a idéia de que o sistema brasileiro de ensino é razoável e de que pelo menos as elites recebem uma educação de alta qualidade também não encontra apoio nesses dados.

As comparações internacionais expõem a fragilidade da qualidade da educação do Brasil em todos os níveis e redes. Um relatório do projeto PISA, destinado a aferir a proficiência de leitura de alunos de 15 anos em diversos países (OECD, 2001), revela que:

As comparações internacionais expõem a fragilidade da qualidade da educação do Brasil em todos os níveis e redes.

- Mais da metade dos alunos brasileiros com 15 anos de idade, independentemente da série que concluíram, não chegam ou não passam do nível mais elementar de alfabetização, que consiste em identificar palavras e seu sentido. Ou seja: mais da metade dos brasileiros encontra-se abaixo ou no nível 5, o mais baixo dos cinco níveis em que os resultados foram divididos.
- A média de desempenho dos alunos brasileiros é significativamente inferior à dos alunos de países industrializados. Em outras palavras, a média dos alunos brasileiros também é muito inferior à média de seus colegas em outros países.
- Apenas 1% dos alunos brasileiros atinge o nível máximo de desempenho, que é o desejável para um bom sistema educacional. Esse total é de pelo menos 5%, em qualquer outro país. Em outras palavras: no limite superior, as elites brasileiras produzem apenas 20% do que produzem outros países.

Alunos das redes municipais participantes da amostra de municípios do presente estudo situam-se próximo dos resultados nacionais do SAEB. Perguntas iguais feitas a alunos e professores mostram que professores das redes municipais apresentam carências básicas em aritmética e escrita e têm desempenho semelhante ao de seus alunos.

Um quarto conjunto de evidências decorre de avaliações junto a uma amostra de alunos da Rede Acelera Brasil e de uma avaliação feita com base em uma amostra de alunos regulares das redes municipais de ensino de todos os municípios que participaram do presente estudo. Essa avaliação, realizada sob a responsabilidade da Fundação Carlos Chagas (2002) e do Instituto Ayrton Senna (2002), revela que:

- Com poucas exceções, o nível de desempenho dos alunos dos municípios da mostra é próximo à média que os respectivos estados obtêm no SAEB. Isso significa que, em média, os municípios da amostra se comportam de acordo com o que é esperado em função do nível socioeconômico de seus respectivos estados, sem apresentar um diferencial de qualidade.
- A grande maioria de alunos que concluiu a primeira série em 2001 não consegue escrever e entende mal o que lê em textos muito simples. Se fossem usados critérios externos objetivos, menos de 20% dos alunos seriam aprovados para a 2ª série em condições de seguir os livros e programas típicos dessas séries.
- Perguntas idênticas feitas aos alunos de 4ª série e aos seus professores revelam que o nível de resposta do professor é próximo aos dos alunos, mostrando que eles sequer dominam os conteúdos das quatro séries iniciais do curso fundamental.
- Dentre os alunos defasados e multirrepetentes – o que tradicionalmente inclui de 20% a 70% dos alunos do ensino fundamental, dependendo do município –, entre 20% e 40% são analfabetos, independentemente da série em que estão matriculados.
- Nos municípios que adotam práticas de promoção automática, os índices de repetência nos anos posteriores ao final do ciclo voltam a se situar nos elevados patamares históricos.

Alunos das redes municipais participantes da amostra situam-se próximo dos resultados nacionais do SAEB. Professores apresentam carências básicas em aritmética e escrita e têm desempenho semelhante ao de seus alunos.

Em síntese, esses dados, que devem servir de balizamento para compreender o significado dos demais capítulos deste estudo, sugerem que:

- Com poucas exceções, o nível típico de desempenho dos alunos na maioria dos municípios está muito aquém do desejado e do necessário.
- Os resultados dos alunos na 4ª e 8ª série decorrem dos resultados inadequados dos alunos em séries anteriores.
- A maioria dos municípios participantes do presente estudo consegue, no máximo, oferecer um ensino cuja qualidade é compatível com outros municípios de igual nível socioeconômico, sem apresentar qualquer diferencial de qualidade.
- O nível educacional da maioria dos professores na maior parte dos municípios é extremamente deficiente – não possuem sequer uma formação básica que lhes permita fazer um curso adequado para se tornar professores. Esse dado sugere que seria no mínimo inadequado atribuir todo o fracasso escolar aos alunos e suas famílias, já que um professor semi-analfabeto não possui condições de ensinar. Também indica que o nível educacional dos professores em alguns municípios é tão baixo que torna inadequadas as estratégias usuais de capacitação ou reciclagem.

Capítulo III
A escola vista por dentro: a visão dos pais e professores

Poucas pessoas, no Brasil, se dão conta dos resultados apresentados no capítulo anterior e dos dados relativos ao estado da educação nacional, ou em seus municípios. Mesmo dentre os que conhecem esses dados, nem todos concordam que esses resultados sejam alarmantes. Alguns os consideram naturais – como se fossem algo inerente às pessoas, aos pobres ou à “realidade” brasileira. Outros acham que as coisas estão melhorando – apesar das evidências em contrário do SAEB – ou que vão melhorar naturalmente. Outros acreditam que o importante é todo mundo passar de ano e ir para o ensino médio ou para a faculdade. É natural, portanto, que pais e professores também estejam satisfeitos com o desempenho do ensino e de suas escolas.

Este capítulo pretende analisar como pais e professores percebem a realidade escolar de seus filhos. A análise compreende desde aspectos rotineiros – como a freqüência à escola, o controle do portão de entrada e o uso do tempo dos filhos fora da escola – até os resultados dos alunos, o nível de satisfação com o ensino e a atribuição de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar das crianças.

De modo geral, os pais estão satisfeitos com a escola e a educação que seus filhos nela recebem.

A percepção dos pais

De modo geral, os pais – na verdade, sobretudo as mães – que responderam ao questionário estão satisfeitos com a escola. Eles acreditam que seus filhos freqüentam a escola com assiduidade e só costumam faltar por motivo grave de saúde. Supervisionam os deveres de casa dos filhos e os ajudam, sempre que podem. Respondem às convocações da escola e, em certa medida, participam da vida escolar em colegiados e trabalhos da

Quadro 24
O que acha da forma de educar da escola

OPINIÃO	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Não respondeu	4.5	1.7	2.3
Atrapalha minha forma de educar	2.1	4.2	1.0
Ajuda	82.8	86.8	91.4
Nem atrapalha nem ajuda	10.2	7.0	5.0

Quadro 25
Controle do portão de entrada (Informação do entrevistador)

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Entrevistador viu porteiro	56.6	52.0	67.4
Entrevistador não viu mas diretor afirma existir	26.4	18.0	28.3
Não existe responsável pelo controle do portão	11.3	2.0	2.2

Quadro 26
Identificação para entrar na escola (Informação do entrevistador)

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Entrevistador foi abordado por alguém	64.2	56.0	82.6
Entrevistador entrou sem ser visto	28.3	36.0	10.9

Quadro 27
Alunos podem entrar a qualquer hora? (Informação da escola)

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
SIM	3.8	4.0	-

Os pais acreditam que a escola vigia a entrada e a saída dos alunos.

escola. São ligeiramente otimistas com respeito à probabilidade de aprovação de seus filhos e muito otimistas quanto ao seu futuro. Atribuem o fracasso escolar, quando o fazem, aos filhos, raramente ou nunca à escola.

Como revela o quadro 24, os pais desta amostra concordam que a educação proporcionada pela escola os ajuda na missão de educar os filhos. Não existem diferenças em função do nível de escolaridade dos pais.

Os pais acreditam que a escola vigia a entrada e a saída dos alunos. Eles nutrem expectativas elevadas a respeito da segurança dos filhos na escola. Cerca de 80% dos pais (escolas públicas) e 95,5% dos pais de

alunos de escolas particulares afirmam existir uma pessoa no portão de entrada da escola. Apenas 1,2% dos pais afirma desconhecer se existe ou não essa pessoa. Da mesma forma, cerca de 90% dos pais (escola pública) e 96,7% (escola particular) afirmam existir alguém para evitar a saída dos filhos durante o horário escolar.

Esses números confirmam, em parte, os dados observados pelos entrevistadores em relação à segurança das escolas, bem como os dados fornecidos pelas próprias escolas, conforme registrado nos quadros seguintes.

Os quadros 25 a 28 mostram que a segurança dos alunos não chega a constituir uma prioridade absoluta, mas é relativamente elevada nas três

Quadro 28
Alunos podem sair a qualquer hora? (Informação da escola)

redes escolares, com um pouco mais de rigor nas escolas particulares, independentemente do tipo e tamanho de município.

Uma diferença importante está na decisão da escola de deixar o aluno entrar a qualquer hora – na escola particular, a restrição é maior, e na pública, há mais tolerância. Outra característica diferencial das escolas públicas reside na autoridade do diretor para dispensar alunos, que varia de 32% a 34% dos casos, contra 21,7% nas escolas privadas, onde são os pais que detêm essa autoridade em maior grau.

De modo geral, os pais percebem e esperam maior vigilância da escola do que efetivamente existe. Ao mesmo tempo, os pais crêem ser sua obrigação avisar a escola sobre a ausência dos filhos. Mas a maioria deles também espera que a escola faça isso no mesmo dia. Cerca de 20% acha que deve ser no máximo no dia seguinte, e menos de 6,6% acha que isso não é obrigação da escola.

É oportuno ressaltar que esse excessivo otimismo dos pais em relação à segurança dos filhos na escola parece ir na direção contrária do que é veiculado pela imprensa. Em parte, pode decorrer de desvios na amostra e do fato de que o problema da segurança pode ser mais acentuado em municípios das capitais e de grande porte, que estariam sub-representados na amostra. Devido a um dos objetivos do trabalho, que é o de provocar reflexão nas escolas e secretarias, mantivemos esta seção, apesar do problema da segurança não ter aflorado da maneira esperada.

Os pais consideram importante que o aluno vá à escola todos os dias.

Praticamente 100% dos pais acha importante os filhos comparecerem à escola todos os dias. Mais da metade atribui a ausência dos filhos a problemas de saúde. A esmagadora maioria afirma saber se o filho foi ou faltou à escola – apenas 2,3% dizem que não ficaria sabendo e 2,0% não se preocupam (escolas municipais). Esses mesmos valores são de 0,5 e 0,8% no caso de escolas particulares. Os pais acreditam que seriam informados pela escola se o filho faltasse à aula (entre 38% e 54%), ou que ficariam sabendo por meio do próprio filho (38 a 45%), ou, ainda, que perceberiam que ele faltou.

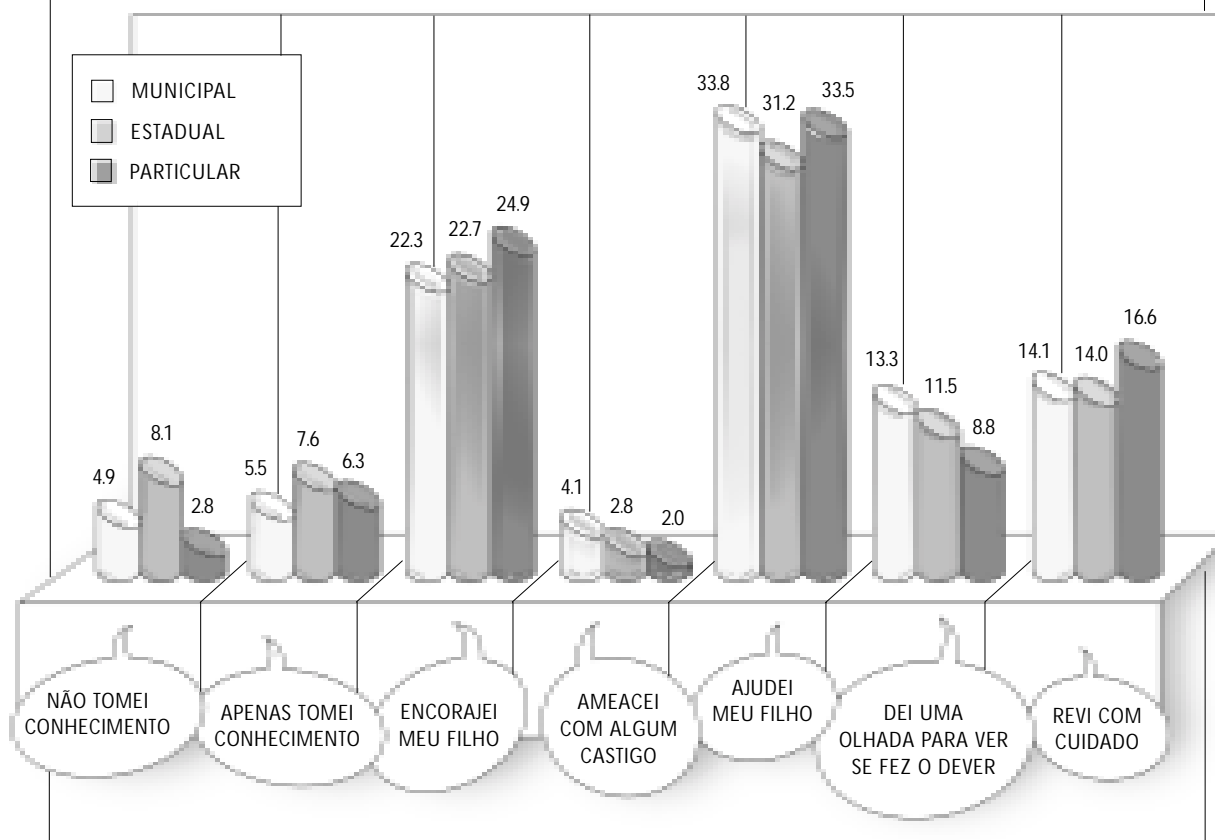
No que diz respeito à freqüência escolar, há um descompasso entre o que os pais acreditam ser importante, o que acreditam que acontece, o que efetivamente acontece e o que pensam os professores. Nos municípios da amostra, a média de faltas é de um dia por mês por aluno, ou seja, 4% do ano letivo. Os pais dizem que os filhos raramente faltam. A percepção da maioria das pessoas é que se trata de um índice baixo de faltas. O trabalho dos filhos em casa ou fora dela raramente é apontado pelos pais como causa de ausência. Professores, como veremos adiante, têm opiniões diferentes a respeito da ausência dos alunos e suas causas, bem como da (ir)responsabilidade dos pais a esse respeito.

Como os pais acompanham o estudo dos filhos fora da escola

A maioria dos pais se declara atenta e presente ao estudo dos filhos. Mais de 70% afirmam que os filhos receberam tarefas para casa no dia anterior. O quadro 29 ilustra a forma de participação dos pais no acompanhamento das tarefas de casa.

A maioria dos pais participa de alguma forma do acompanhamento das tarefas escolares. A variedade de formas corresponde não apenas às diferentes perspectivas e atitudes dos pais, mas à própria condição, idade e série cursada pelos filhos. Os pais que não acompanham os deveres de casa dos filhos alegam falta de conhecimento ou falta de tempo. Uma pequena percentagem considera incorreto ajudar, e um número que varia de 2,8% a 8,1% alega "não tomar conhecimento" desses assuntos.

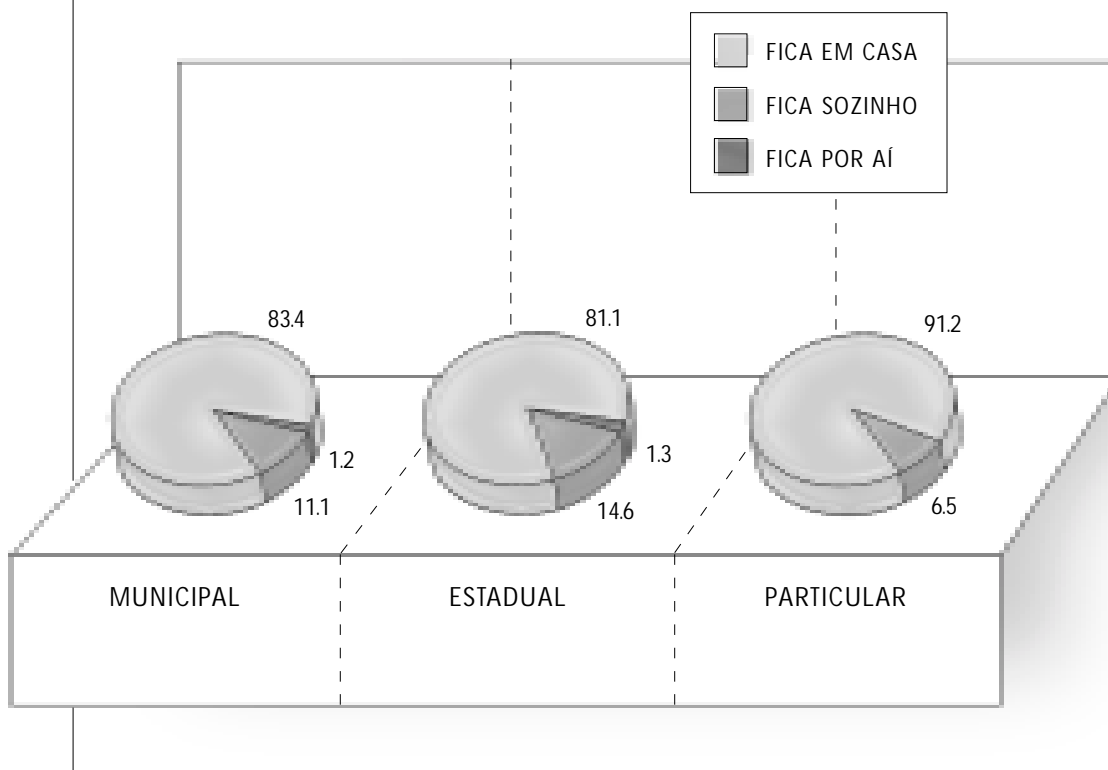
A maioria dos pais se declara atenta e presente ao estudo dos filhos.

Quadro 29
Como os pais acompanham os deveres de casa dos filhos

Os pais também demonstram conhecer a vida extra-escolar dos filhos. Mais de 95% diz saber com certeza ou com elevado grau de segurança onde seus filhos se encontram durante todo o dia. Cerca de 3,3% nas escolas municipais, 7,6% nas escolas estaduais e 1% nas escolas privadas afirma não saber o que o filho faz fora do horário escolar.

O quadro 30 apresenta informações adicionais a respeito do que fazem os filhos fora do horário escolar, e sugere que a maioria está sob controle dos pais. Essa impressão parece um tanto idealizada – típica de comentários de pais a respeito de seus filhos – mas pode refletir as características pecualiares dessa amostra de pais.

De qualquer forma, os índices de percepção de controle pelos pais são extremamente elevados, o que aumenta a suspeição de um viés de julgamento. Os pais também indicam manter um controle bastante próximo das atividades dos filhos durante o decorrer do dia (quadro 31).

Esse quadro permite diversas análises e observações. O total é calculado em horas, e os números depois da vírgula são frações de hora. No

Quadro 30
O que seu filho faz quando você está fora

Quadro 31
Distribuição de atividades num dia típico do estudante

ATIVIDADE	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Ida e volta à escola	2.13	2.07	2.13
Horas na escola	3.72	3.94	4.08
TV	1.81	2.10	1.89
Brincar em casa	1.89	2.03	1.99
Ficar na rua	0.91	1.12	0.25
Estudando	1.49	1.55	1.73
Atividades extra-escolares	1.39	1.44	1.25
Trabalho doméstico	1.67	1.53	1.19
Trabalho fora	1.37	1.41	1.23
Total de horas	16.37	17.18	15.74

total, os pais superestimam as atividades dos filhos – sobrariam menos de oito horas para dormir. Há diferenças marcantes no total estimado – mais de uma hora e meia entre escolas particulares e municipais, por exemplo. Geralmente, o tempo para ir e voltar à escola está superestimado, sobretudo pelo fato de se tratar de escolas urbanas localizadas em municípios relativamente pequenos. É possível que esse tempo inclua horas de preparação para saída, etc.

O tempo à frente da televisão é sempre superior ao dedicado aos deveres escolares.

Uma comparação relevante entre as horas que os alunos passam estudando na escola e fora dela resulta em diferenças marcantes: 5,21, 5,49 e 5,81, nas três redes. A diferença de quase trinta minutos por dia significa cerca de cem horas durante um ano letivo – oitocentas horas ou um ano letivo inteiro ao longo de oito anos de escolaridade. O tempo à frente da televisão é sempre superior ao dedicado aos deveres escolares. Também são marcantes as diferenças entre as horas que os alunos passam "na rua".

Quadro 32
Freqüência dos pais na escola

FREQÜÊNCIA	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Raramente	11.8	16.8	9.3
Mensal	25.6	23.8	19.6
Semanal	31.4	32.5	36.3

Além de acompanhar os filhos em sua vida escolar e extra-escolar, os pais também participam da vida escolar. A freqüência da ida desses pais à escola é razoavelmente elevada, conforme o quadro 32.

Os índices de freqüência declarados pelos pais não correspondem aos indicadores das próprias escolas a respeito do número de reuniões, convocações, trabalho de voluntários e pais e à mera possibilidade de atendimento aos pais. É possível que, além de uma superestimação de sua presença na escola, ela esteja mais relacionada com o ato de levar e buscar os filhos do que com interações efetivas com professores e dirigentes da escola ou com vieses da amostra. A natureza da interação dos pais com a escola fornece melhores indicadores dessa relação.

O quadro 34 fornece as mesmas informações por nível de instrução dos pais. De modo geral, e contrariando a informação apresentada no quadro 32, o nível de participação efetiva dos pais na escola é, na verdade, bastante reduzido. Mais da metade simplesmente diz não participar de nenhuma forma. Menos de 30% identifica alguma forma concreta de ajuda, embora menos de 4% dos pais tenha afirmado em outro momento que participa como voluntário na escola. O quadro 34 mostra uma possível segmentação nas formas de participação – pais nas escolas públicas ajudam mais com atividades manuais ou administrativas, e nas escolas particulares participam mais de “outra forma”, presumivelmente em atividades diretamente ligadas às questões pedagógicas.

É significativa a diferença de forma de participação dos pais na vida das escolas públicas e particulares.

As formas de participação são muito mais determinadas pela escola (o que a escola solicita ou oferece) do que pelo nível de escolaridade dos

A participação dos pais nos colegiados ocorre mais em escolas públicas.

Quadro 33
Forma de participação e ajuda dos pais na escola, por rede de ensino

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Sem resposta	4.7	3.2	7.6
Não participa	64.5	59.9	53.9
Limpeza e manutenção	7.6	8.3	0.3
Ajudo com merenda	2.9	4.0	0.5
Ajudo na administração	3.5	4.9	4.3
Ajudo o professor	1.4	2.8	3.5
Tomo conta do recreio	2.0	2.1	2.0
Ajudo os alunos	2.0	1.5	2.3
Outra	9.0	10.8	19.1
Não se aplica	2.5	2.5	6.5

pais. A participação em colegiados é mais típica de escolas públicas – menos da metade das particulares possui colegiados ou associações de pais. Esse número é superior a 70% nas escolas públicas da amostra.

Cerca de 17% dos pais entrevistados, talvez refletindo características dessa amostra, é ou foi membro de colegiado – um número expressivo, considerando-se que colegiados são instituições relativamente novas e a participação nesses conselhos é limitada a um pequeno número de pais.

A participação nos colegiados é ligeiramente superior (19,8% e 18%, contra 13,%), em função do nível de escolaridade de nível médio, supe-

Quadro 34
Forma de participação e ajuda dos pais na escola, por nível de instrução

TIPO DE AJUDA	NÃO RESPONDEU	FUNDAMENTAL	MÉDIO	SUPERIOR	TOTAL
Não respondeu	13	23	13	16	65
Não participa	61	370	210	130	771
Limpeza e manutenção	4	49	19	3	75
Merenda	1	25	10	–	36
Administração	4	16	15	20	55
Ajuda ao professor	3	11	12	5	31
Recreio	2	13	7	6	28
Ajuda os alunos	2	8	9	6	25
Outra	20	48	49	40	157
Não se aplica	1	20	13	120	44
Total	111	583	357	236	1.287

Quadro 35
Participação em colegiados por nível de escolaridade dos pais

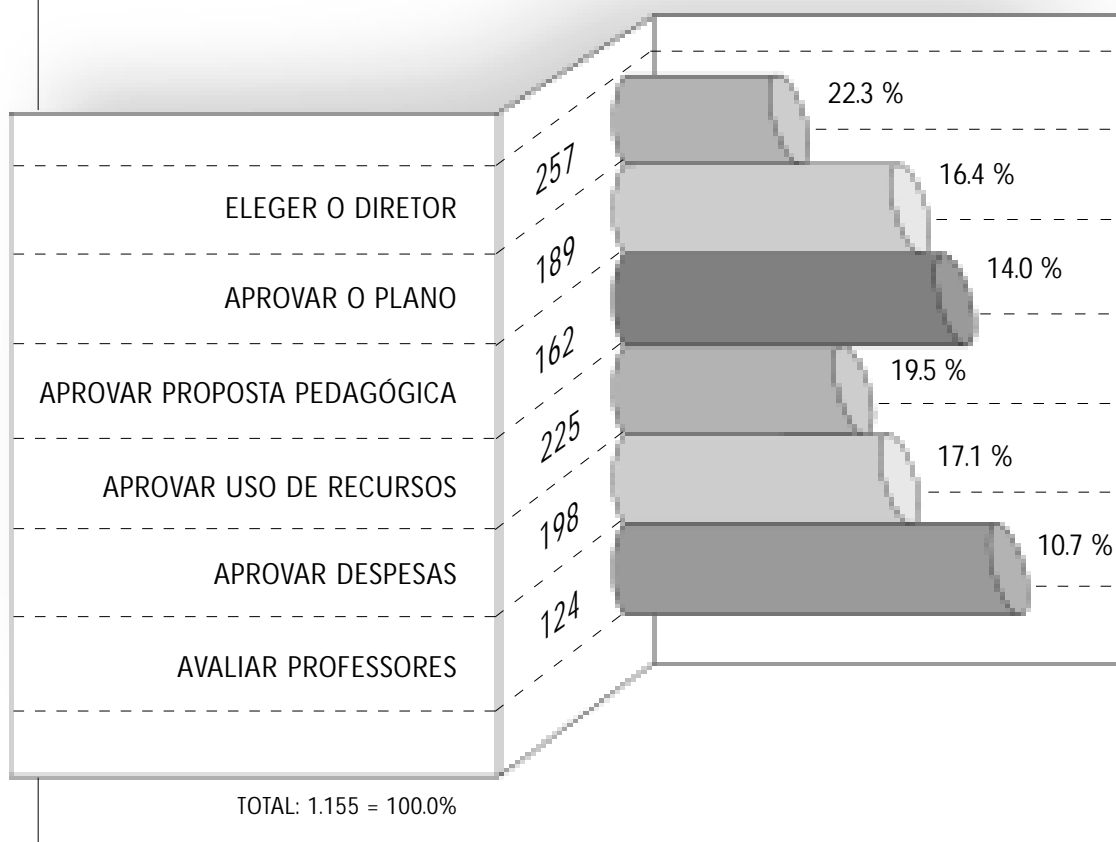
	NÃO RESPONDEU	FUNDAMENTAL	MÉDIO	SUPERIOR	TOTAL
Não respondeu	5	11	8	-	24
Sim	16	79	71	43	209
Não	82	448	235	143	908
Não existem	8	35	37	48	128
Não se aplica	-	8	6	2	16
Não sabe	-	2	-	-	2
Total	111	583	357	236	1.287

rior e fundamental, respectivamente.

Perguntados a respeito do tipo de decisão de que participam na escola, sejam ou não membros de colegiados, os pais responderam da forma que mostra o quadro 36.

Independentemente de sua participação em colegiados, entre 40% e 50% dos pais declara haver participado de alguma decisão importante. As decisões tendem a ser de caráter pontual e a se concentrar na eleição do diretor ou em aspectos financeiros – assuntos mais próximos à experiência da maioria dos pais, e que muitas vezes eles dominam melhor do que os dirigentes escolares.

O quadro 37 apresenta essa mesma informação relacionada ao nível

Quadro 36
Decisões de que pais participam

de instrução dos pais.

Os quadros 37 e 38 sugerem que embora a natureza e formas de participação nas decisões da escola sejam mais determinadas pelo tipo de escola (pública ou particular) ou pelas normas da rede escolar, o nível de escolaridade dos pais determina a qualidade dessa participação – a maior escolaridade leva à maior participação em decisões de caráter mais substantivo, como por exemplo aprovar a proposta pedagógica ou participar da avaliação de professores.

Conforme demonstra o quadro 38, apenas 20% do total de pais diz conhecer o PDE ou PTE (Plano de Desenvolvimento ou Plano de Trabalho) de sua escola, número próximo dos que dizem participar de colegiados. No entanto, conforme se vê no quadro 37, mais de 30% dos pais

Quadro 37
Pais que participam de decisões, em função do nível de escolaridade

DECISÃO	FUNDAMENTAL	MÉDIO	SUPERIOR	TOTAL	%
Eleger o diretor	143	62	16	221	42.8
Aprovar o plano	76	50	38	164	31.8
Aprovar proposta pedagógica	36	46	52	134	26
Aprovar uso de recursos	92	68	42	202	39.1
Aprovar despesas	88	58	31	177	34.3
Avaliar professores	41	24	36	101	19.6
Total	263	158	95	516	-
%	51.0	30.6	18.4		100.0

Quadro 38
Conhecimento do PDE, por nível de escolaridade dos pais

	NÃO RESPONDEU	FUNDAMENTAL	MÉDIO	SUPERIOR	TOTAL
Não respondeu	9	29	13	13	64
Não sei se existe	53	273	138	87	551
Existe mas não conheço	34	192	114	58	398
Conheço	14	88	87	73	262
Total	110	582	352	231	1.275

alega ter participado de sua aprovação. Mas não passa de 25% o número de pais envolvidos, de forma mais ou menos consciente, na aprovação dos planos de desenvolvimento das escolas.

Em algumas escolas, os pais afirmam conhecer o programa de ensino (60% nas escolas públicas e 82,4% nas particulares), sendo que 11,3 deles diz participar de sua aprovação (quadro 39).

As respostas positivas contidas no quadro 39 são surpreendentes, e não comportam uma explicação simplista. Uma das atividades do presente estudo consistiu em coletar programas de ensino das escolas. A proporção de escolas que não dispunham de um programa para entregar foi muito maior do que a indicada pelos pais. Além disso, a maioria dos programas de ensino elaborados pelas escolas não permite uma interpretação ou uso, mesmo porque muitos sequer são apresentados por séries escolares.

Dado o nível relativamente baixo de escolaridade da maioria dos pais e a complexidade da linguagem utilizada na maioria dos programas de ensino das escolas que tivemos oportunidade de analisar, seria necessário investigar o grau de compreensão dessas propostas pelas pais ou saber se essa aprovação é de caráter meramente formal.

As expectativas dos pais em relação às escolas e ao que esperam dos filhos são geralmente positivas e elevadas, mas nem sempre realistas. Em geral, o fracasso é atribuído aos filhos, raramente ou nunca à escola.

Conhecidas a natureza, intensidade e formas de participação dos pais na vida escolar dos filhos dentro e fora da escola, resta examinar sua expectativa em relação ao desempenho e sucesso escolar dos seus filhos, e suas explicações para o eventual insucesso. As expectativas dos pais em relação às escolas e ao que esperam dos filhos são geralmente positivas e elevadas, mas nem sempre realistas. Em geral, o fracasso é atribuído aos filhos, raramente ou nunca à escola.

Em relação ao aprendizado da leitura, as expectativas dos pais são bastante elevadas e semelhantes nas diferentes redes: cerca de 30% acha que eles devem aprender a ler na pré-escola e em torno de 60% a 68% acham que devem aprender até o final da primeira série. Apenas 4,5% dos pais, nas escolas públicas, e 2%, nas particulares acham que filhos

Quadro 39
Conhecimento do programa de ensino, por nível de escolaridade

	NÃO RESPONDEU	FUNDAMENTAL	MÉDIO	SUPERIOR	TOTAL
Não respondeu	5	14	6	3	28
Sim	72	331	257	199	859
Não	30	229	91	33	383
Não é importante conhecer	4	9	3	1	17
Total	111	583	357	236	1.287

Quadro 40
Expectativas sobre aprovação do filho, por rede de ensino

PROBABILIDADE DE APROVAÇÃO	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Com certeza	65.2	67.7	88.4
Provável	19.5	17.6	9.8
Pouco provável	7.6	5.9	1.0
Não vai passar	3.1	2.3	-
Promoção automática	4.3	5.5	-

Quadro 41
Expectativa sobre aprovação do filho em função de saber ou não ler

	NÃO RESPONDEU SE SABE LER	SABE LER	NÃO SABE LER	%
Não respondeu se vai passar	1.4	-	-	2.0
Vai passar, com certeza	70.2	75.5	56.5	72.8
Vai passar, provavelmente	14.4	16.0	19.5	16.1
Pouco provável que vá passar	7.9	3.6	12.3	5.1
Não vai passar, com certeza	3.7	0.9	7.2	2.0
Promoção automática	2.3	3.9	2.2	3.5
Não se aplica/não sabe	-	0.1	1.4	0.2
TOTAL	100.0	100.0	100.0	100.0

Quadro 42
Causas de repetência

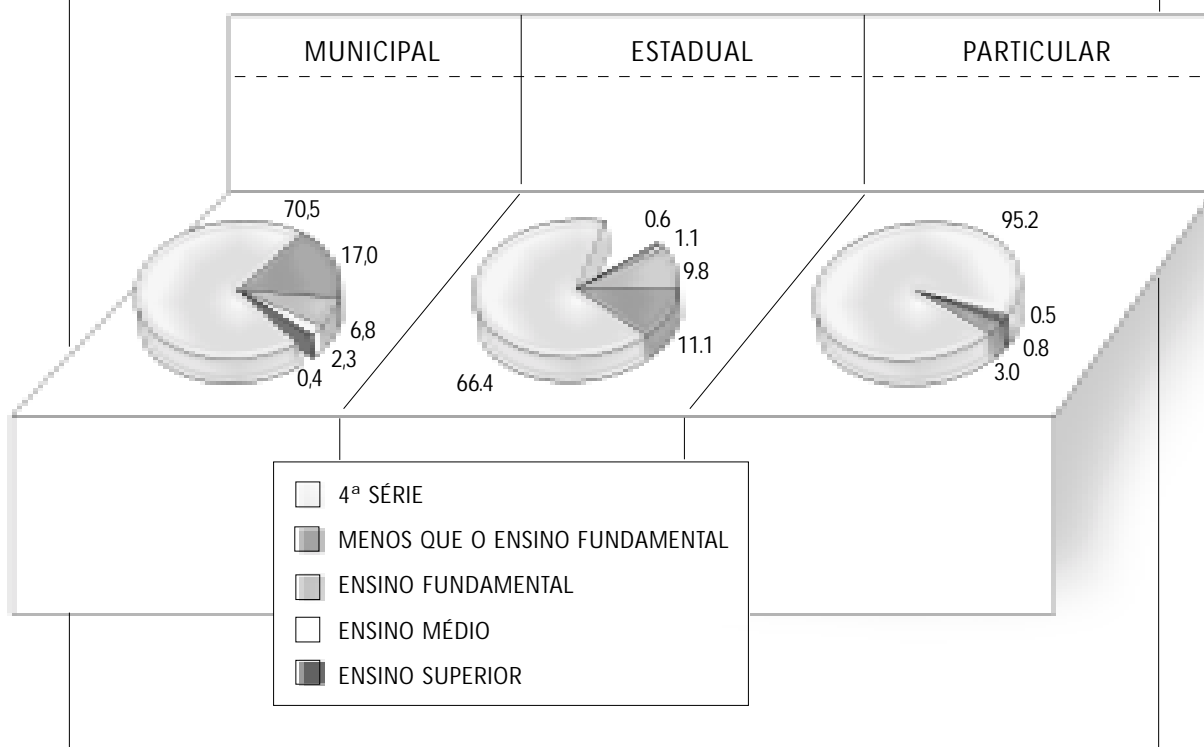
CAUSA	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR	TOTAL
Culpa do aluno	63.1	54.0	30.8	57.1
Culpa da escola	8.3	20.0	7.7	12.2
Outra razão	28.6	26.0	61.5	30.6
Nº de respostas	84	50	13	147

devem aprender a ler até o final da segunda série.

O quadro 40, na página anterior, mostra a expectativa dos pais relativas à aprovação do filho. A expectativa dos pais dos alunos que estudam em escolas públicas ("pouco provável" e "não vai passar") é mais otimista do que se verifica na prática, já que nos municípios da amostra os índices de reprovação são superiores a 15% – na verdade, seriam quase 30%, incluindo-se o abandono. Esse dado também é curioso, na medida em que pelo menos 25% dos pais reconhece que os filhos não sabem ler.

Já no caso das escolas particulares, onde os níveis de reprovação são pouco superiores a 1%, quase 10% dos pais ainda alimenta alguma dúvida sobre a probabilidade de aprovação do filho (9,8% "provavelmente"), o que reflete uma cautela maior nas suas expectativas.

Uma interpretação possível do quadro 41 é a de que os pais esperam que o filho ainda aprenderá a ler até o final do ano e, com isso, estará qualificado para passar de ano. Embora incoerente com a rea-

Quadro 43
Expectativas dos pais sobre conclusão de escolaridade pelos filhos

lidade demonstrada no capítulo II, trata-se de uma expectativa compreensível. Uma outra interpretação é a de que os pais associam passar de ano à sorte ou boa vontade do professor, mais do que à competência ou esforço – interpretação bastante compatível com outras informações sobre o imaginário brasileiro referente às causas do sucesso escolar. O número de alunos que não sabia ler, indicado pelos pais, era de cerca de 25%, mas apenas 7,2% associaram essa condição à certeza de que não iriam passar de ano.

O quadro 42 acrescenta informações sobre as causas atribuídas à reprovação dos filhos. Os pais se mostram bastante reticentes. Apenas 147 responderam a essa pergunta. A reduzida quantidade de respostas invalida qualquer inferência mais definitiva, mas a direção delas é muito consistente: nas escolas públicas, a culpa ou responsabilidade é atribuída sobretudo aos alunos. Os pais de alunos de escolas particulares atribuem a repetência a outras causas. Poucos – entre 7,7 e 20% – responsabilizam a escola (ensino fraco, professores despreparados, etc.)

Os pais nutrem expectativas elevadas a respeito da importância da escolarização, o que reflete, de certo modo, uma valorização da escola.

Apenas 0,2% dos pais se refere ao trabalho dos filhos como razão para o fracasso escolar. Note-se que, do total referente ao fracasso, a proporção maior é atribuída ao aluno, e não à escola: 9 para 2,8 e 5,1 para 3,5, nas redes municipal e estadual, respectivamente. Poucos pais atribuem o insucesso à falta de estudo ou de esforço.

As expectativas a respeito do sucesso escolar a longo prazo também são altamente irrealistas para a maioria dos pais dos alunos de escola pública, conforme está demonstrado no quadro 43.

Esses dados podem ser analisados a partir de diferentes perspectivas. Do ponto de vista objetivo, as expectativas dos pais dos alunos de escola pública não se alinham com a realidade. Limitando por baixo, a quantidade de alunos que conclui ou provavelmente concluirá apenas o ensino fundamental tende a ser maior do que 6,8 ou 9,8%, tendo em vista a idade dos alunos, a correlação idade–série, as chances de aprovação e as estatísticas de reprovação e sucesso do ensino médio.

Ao contrário dessas expectativas, projeções baseadas em resultados do SAEB ou ENEM sugerem que uma expressiva quantidade de alunos que ainda estão entrando nas escolas públicas terá pouca chance de completar um curso de ensino médio antes dos 20 anos de idade. Por outro lado, as estatísticas sobre índices de sucesso em cursos supletivos sugerem que pouco mais de 10% dos alunos desses cursos conseguem concluí-los em um período razoável de tempo.

Apesar do grau de irrealismo das expectativas, três aspectos merecem consideração. Em primeiro lugar, os pais nutrem expectativas elevadas a respeito da importância da escolarização, o que reflete, de certo modo, uma valorização da escola. Isso pode ser inferido diretamente dos dados. Em segundo lugar, essas expectativas confirmam o imaginário do brasileiro – o sonho com um diploma de nível superior.

O discurso oficial, em muitos municípios, e as práticas de promoção automática reforçam esse imaginário e a idéia de que o importante é o diploma, estatísticas e número de séries concluídas, ao mesmo tempo em que silenciam sobre as condições dos professores, das escolas e sobretudo da relação entre esforço e aprendizagem.

Em terceiro lugar – e esta é uma suposição dos autores – essas expectativas estão associadas a uma visão formalista de educação. Essa visão tem base em um cálculo probabilístico, pelo qual passar de ano é considerado muito mais uma questão de tempo, de direito ou de sorte do que de esforço. Isso também é parte do imaginário de milhões de brasileiros, incluindo professores, pais e alunos que crêem que passar de ano, no vestibular ou em concursos é muito mais uma questão de sorte do que o resultado de um longo e prolongado esforço e da qualidade do ensino e da escola.

Resumindo: a perspectiva dos pais

De modo geral, esses pais – que talvez representem a camada mais otimista e participativa – mostram-se atentos à vida escolar e extra-escolar dos filhos, bem como, em muito menor grau, participam da vida da escola. Os pais são bastante otimistas em relação ao sucesso e ao futuro escolar dos filhos, embora o otimismo nem sempre coincida com a realidade, sobretudo no caso dos pais de alunos de escolas públicas.

Em grande parte, essa discrepância pode ser explicada por uma falta de clareza a respeito dos fatores determinantes do sucesso escolar. Isso se detecta, em parte, pela atribuição do fracasso escolar a fatores estruturais (o aluno é fraco, o ensino é fraco ou difícil), ou, em menor grau, à falta de esforço (é vagabundo, não estuda). Os pais parecem ter a impressão de que a escola funciona bem e está fazendo o que deve fazer – se algo não dá certo é porque o filho não tem condições, preparo ou não se esforça.

Não há uma visão crítica ou mais realista das deficiências do ensino ou dos fatores que poderiam contribuir para o sucesso escolar do filho – sobretudo aqueles ligados a processos de entrosamento, às regras para aprovação escolar, ao esforço, às regras que permitem contratar professores semi-alfabetizados ou ao próprio ensino. Os pais praticamente não atribuem a si ou a problemas e limitações econômicas ou familiares quaisquer dificuldades dos filhos em relação à vida e ao desempenho escolar.

Cabe reiterar a importância do nível de escolaridade dos pais sobre sua participação nas escolas. Os espaços e tarefas são fundamentalmente determinados pelo tipo de rede escolar ou pelas regras da própria escola, e nesse sentido independe do nível de escolaridade dos pais. Mas a natureza e forma de participação dos pais – qualquer que seja o

espaço dela – são fortemente influenciadas pelo seu nível de escolaridade. No último capítulo, voltaremos a ilustrar como os pais de alunos, principalmente nas escolas particulares, embora não participem tanto de colegiados, possuem outros canais de participação – seja através do poder de matricular e tirar seus filhos da escola seja pela vigilância mais permanente dos interesses deles.

Como veremos na próxima seção, e mesmo em se tratando de uma amostra de pais mais participativos do que a média nacional, é flagrante o descompasso entre as percepções otimistas dos pais sobre si mesmos como educadores, sobre a escola e sobre seus filhos e a percepção dos professores sobre esses mesmos pais.

As percepções e expectativas dos professores sobre os pais, sobre os alunos, sobre si mesmos e sobre outras escolas

Nesta seção, abordamos alguns aspectos relacionados com o quotidiano da escola: deveres de casa, freqüência e controle de freqüência de alunos, causas de reprovação, qualidade da escola, dos professores e *status* dos diretores. O objetivo é analisar a percepção dos professores sobre esses itens.

Expectativas sobre os deveres de casa

Os professores consideram como normais ações, comportamentos, práticas e resultados que são fortemente associados ao fracasso escolar.

Os deveres de casa

Existe um forte consenso, oriundo das pesquisas empíricas sobre aprendizagem, a respeito da importância dos deveres de casa. Do ponto de vista estritamente pedagógico, os deveres de casa têm várias funções: permitir a prática intensiva ou espaçada e aplicar conhecimentos em contextos próximos e remotos. Em outras palavras, reforçar os processos de retenção e aplicação dos conhecimentos. Além disso, fortalecem hábitos de estudo independente, capacidade de estimar o tempo necessário para completar tarefas e disciplina no cumprimento dos deveres.

Do ponto de vista prático, os deveres de casa – incluindo pesquisas e busca de informações ou dados – ampliam o tempo necessariamente limitado do calendário escolar. Isso é particularmente relevante para alunos mais lentos, que necessitam de mais tempo para dominar o currículo previsto para o ano letivo. Somente no caso da leitura, dez minutos diários para um aluno que lê 200 palavras por minuto expõem o aluno a 400 mil palavras por ano – fator fundamental para o desenvolvimento do vocabulário.

Mas há duas fortes críticas aos deveres de casa. A primeira

refere-se aos deveres de caráter puramente mecânico e pouco significativos, e que refletem um problema de despreparo do professor, não uma deficiência intrínseca da atividade. A segunda refere-se à falta de condições para alunos de classes mais desfavorecidas – falta de espaço, de tempo, de livros, de orientação (Kralovec & Buell (2000). Embora a crítica seja válida, e implicitamente esteja sugerindo que a escola deva procurar estratégias de prevenção e remediação, nesses casos, a alternativa de não passar deveres de casa é mais prejudicial ainda, justamente para os alunos com maiores dificuldades.

Sessenta por cento dos professores consideram os deveres de casa como parte integrante da aula. No entanto, entre 30% e 40% desses mesmos professores não os utilizam em suas práticas. No dia em que foi aplicado o questionário, mais de 85% dos professores disse ter passado deveres para casa. Nas escolas públicas, mais de 20% dos alunos não fizeram os deveres previstos para o dia em que foi feita a entrevista. Esse número foi inferior a 6% nas escolas particulares, nesse mesmo dia.

Mais da metade dos professores estima que os alunos gastam entre dez e trinta minutos para fazer os deveres, e cerca de 25% a 30% calcula esse tempo entre trinta e sessenta minutos – estimativa bastante inferior ao tempo que os pais dizem que os filhos dedicam aos deveres, conforme

Quadro 44
Por que alunos não fazem deveres de casa

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Não respondeu	5.5	4.0	15.6
Não passei dever	7.9	6.4	4.3
Não é obrigatório	0.9	2.3	1.0
Não estão acostumados	1.3	2.6	2.6
Não entenderam a aula	2.1	1.4	2.0
Não têm condições em casa	10.4	8.1	3.3
Porque depende da ajuda dos pais	14.9	22.8	13.6
Pais não ajudam e atrapalham	33.5	33.8	15.9
Não têm tempo	3.0	1.7	2.6
Outra razão	19.2	14.7	32.5
Não se aplica	1.3	1.7	6.6
Não sabe		0.3	

o quadro 31. A natureza dos deveres de casa também varia segundo as redes de ensino – é mais usada para atividades de fixação da aprendizagem, nas escolas públicas, e mais para coleta de dados e aplicação de conhecimentos, nas escolas particulares.

Em nenhuma rede de ensino há expectativa de que 100% dos alunos farão seus deveres. Nas redes públicas, a expectativa é significativamente mais baixa do que na particular. As razões variam, conforme mostra o quadro 44.

Esses dados revelam características importantes das escolas e seus professores. Nesse momento não discutimos, defendemos ou criticamos o mérito pedagógico de passar deveres de casa, apenas nos concentramos na análise da percepção dos professores sobre essa questão. Primeiro, a importância sobre o dever de casa não é objeto de consenso entre professores. Segundo, *é normal* a idéia de que alguns ou muitos alunos não façam os deveres de casa. Terceiro, *é normal* a idéia de que alguns alunos não têm condições de fazer os deveres de casa.

Mais de 80% dos professores consideram que seus alunos seguem ativamente a aula, e menos de 20% dizem que metade ou menos dos alunos não participam adequadamente.

Quarto, *é normal* a idéia de passar deveres de casa que dependem dos pais, mesmo quando os próprios professores alegam que os pais não têm condição de ajudar os filhos. Finalmente, cabe observar a atitude bastante negativa (mais de 30%) dos professores em relação à participação dos pais nos deveres escolares, o que se apresenta em flagrante conflito com a percepção dos pais entrevistados a respeito de sua própria atuação.

Perguntados sobre a participação dos alunos na aula, mais de 80% dos professores consideram que seus alunos seguem ativamente a aula, e menos de 20% dizem que metade ou menos dos alunos não participam adequadamente. Não dispomos de evidência objetiva para contrapor a essas percepções, mas elas mais se parecem a ideais do que a registros objetivos da realidade. O que importa, para a presente análise, é notar o elevado grau de participação que os professores imaginam estar alcançando – mesmo face a resultados como os descritos no capítulo II.

Freqüência, controle da freqüência e abandono dos alunos

Freqüência à escola: é normal não ir à aula?

A freqüência à escola está fortemente relacionada a dois fatores importantes para a aprendizagem: o tempo que o estudante passa em tarefas de aprendizagem e o cumprimento do programa previsto para o ano letivo.

Em qualquer sistema escolar, a norma – isto é, o que deveria ser "normal" – exige a freqüência diária e pontual de alunos e professores, bem como o controle diário de freqüência. Parte dessa exigência decorre de fatores constitucionais (obrigatoriedade de oferta e participação no ensino), legais (controle de

ponto e pagamento dos professores) e pedagógicos.

Além do caráter legal e formal, a freqüência às aulas também está relacionada a outras funções pedagógicas da escola, tais como a aquisição de hábitos de responsabilidade e trabalho e o aproveitamento do tempo escolar.

Mas há uma forte correlação entre infreqüência e abandono (Oliveira, 2001a). O abandono escolar refere-se a alunos que param de freqüentar a escola durante o ano letivo, normalmente retornando no ano seguinte. Alunos faltosos têm maior tendência a abandonar a escola – a infreqüência é um forte preditor do abandono escolar. Devido à obrigatoriedade da freqüência de alunos de 7 a 14 anos à escola, a "norma" seria que o abandono fosse inexistente, ou seja, de 0%.

A realidade é bastante diferente da "norma". Registros de escolas municipais da amostra revelam que um aluno típico falta uma vez por mês e acumula de oito a dez faltas por ano, cerca de 4% do ano letivo. Não existem parâmetros para comparação no Brasil, mas em países industrializados, a infreqüência à escola de ensino fundamental é fato raro e praticamente só ocorre em função de doença grave. Na seção anterior, vimos como os pais dizem que os filhos faltam pouco à escola, e que o fazem quase sempre por motivo de doença e praticamente ignoram a existência do abandono. Como os professores percebem e lidam com esses assuntos?

O controle de freqüência é exercido por pouco mais de 50% dos professores. Quando ele é feito, normalmente registra-se o nome dos alunos ausentes. Ou seja, é normal, pelo menos para a metade dos professores, não registrar a freqüência. Registrada a ausência, o que

Quadro 45
Providências sobre alunos ausentes

PROVIDÊNCIAS	%
Professor mandou recado para aluno ausente	25.8
Professor pediu para colega levar anotações	20.9
Não havia ausentes	16.9
Informou ao diretor	12.6
Não tomou providências	12.4
Mandou um bilhete para os pais	8.7
Mandou recado escrito ao aluno	2.7

ocorre nas escolas?

O quadro 45 ilustra as providências usualmente tomadas pelos professores e escolas onde existe preocupação com a ausência dos alunos. As normas, práticas e atitudes de escolas e professores variam também nas diferentes redes de ensino. De modo geral, sobretudo nas escolas públicas, a ausência do aluno leva a algum tipo de ação – pelo professor ou pela direção da escola.

Nas redes públicas, as providências e interações com alunos e pais é maior, e a escola e os professores tendem a agir mais proativamente, o que é coerente com suas expectativas relativamente baixas e negativas sobre as atitudes dos pais. A preocupação, quando existe, parece concentrar-se mais em evitar e minimizar a ausência do que em registros ou justificativas formais. Na rede particular, além da incidência menor do problema, parece predominar um entendimento de que a vinda do aluno à escola é uma responsabilidade dos pais – a preocupação maior é com o registro ou justificativa formal da ausência do que com a ausência propriamente dita.

Indagados sobre a causa de ausência de alunos, professores normalmente atribuem, nessa ordem, a problemas econômicos (trabalho, falta de merenda), falta de transporte, desinteresse dos alunos e pais e mais raramente a doenças e outros fatores. Poucas vezes reconhecem a escola como causa da infreqüência ou do desinteresse dos alunos que leva à infreqüência.

Há um descompasso entre o mês de início das aulas e o mês em que os professores começam a lecionar para as turmas.

A infreqüência dos alunos muitas vezes é relacionada com a infreqüência dos professores. Uma das formas de infreqüência dos professores é a inexistência de professores designados para ministrar aulas. O quadro 46 apresenta uma comparação entre os meses de início das aulas e meses em

Quadro 46
Início das aulas e início do trabalho dos professores

	MUNICIPAL		ESTADUAL		PARTICULAR	
MÊS	% início das aulas	% início do trabalho do professor	% início das aulas	% início do trabalho do professor	% início das aulas	% início do trabalho do professor
Janeiro	5.0	4.0	3.3	2.8	21.8	18.7
Fevereiro	74.9	61.3	68.4	58.9	72.5	68.9
Março	17.5	22.1	24.7	25.8	2.3	3.7
Abril	-	2.6	0.2	1.9	-	0.9
Maio	0.2	1.9	0.2	1.7	-	1.9
Agosto	1.2	3.6	1.4	4.5	0.9	3.2

que os professores começaram a lecionar nas respectivas turmas.

O quadro pode ocultar alguns aspectos, como a existência de professores substitutos, mas sugere que em muitas escolas é considerado normal o ano letivo começar sem que os professores estejam a postos. A movimentação de professores ao longo do ano também é significativa, sobretudo na rede pública. O mês de agosto provoca alterações significativas nos quadros de pessoal. O efeito dessas circunstâncias no cumprimento dos programas de ensino e na aprendizagem dos alunos merece ser investigado, tendo em vista o fato de que as pesquisas sobre o tema revelam que ambos, programas e alunos, ficam prejudicados com esse tipo de descompasso. Interessa, para a análise dos dados, o fato de que essas práticas são consideradas "normais" nos sistemas públicos, mas não são incluídas na análise das causas de infreqüência dos alunos ou da responsabilização das escolas (e sistemas de ensino) pela freqüência e pelos resultados.

Os professores consideram que as causas do abandono escolar são praticamente as mesmas que explicam a infreqüência.

Da mesma forma que a infreqüência, o abandono – que atinge entre 8 a 20% do alunado, como é típico da maioria dos sistemas públicos de ensino no país – é considerado um fato "normal" na vida das escolas. Suas causas também: mais um problema dos alunos e das famílias. Os professores de 5ª série em diante entrevistados a esse respeito estimam que entre 15 e 25% de seus alunos (redes estadual e municipal respectivamente) abandonarão a escola até o final do ano. Coincidem com colegas das primeiras séries no diagnóstico das causas: problema econômico, desinteresse dos alunos e dos pais. Menos de 3% dos professores identificam problemas da escola como causadores do abandono escolar.

A reprovação em massa é considerada um fato normal na vida das escolas e dos alunos.

A controvérsia sobre os efeitos da reprovação

O tema da reprovação é controvertido na literatura educacional. Uma das dificuldades de interpretar a literatura consiste no fato de que a reprovação tem significados diferentes em países diferentes. Por exemplo, na maioria dos países industrializados, onde a reprovação é fato infreqüente na vida dos alunos e das escolas, ela tem um significado diferente de países como o Brasil, onde ela é crônica (Crahay, 1996, Eisemon, 1997, Franco, 2001).

As evidências disponíveis no SAEB indicam que alunos mais velhos, isto é, que foram reprovados várias vezes, tiram notas mais baixas do que alunos mais novos, que foram reprovados menos vezes. Isso sugere que repetir o ano, por si só, não contri-

bui para melhorar o desempenho dos alunos repetentes. Mas também não indica que o contrário, a aprovação automática, traga qualquer benefício para os alunos ou turmas.

Evidências coletadas pelo programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna (Oliveira, 2001b) revelam a existência de 20 a 40% de alunos analfabetos entre alunos defasados. Isso significa que a "promoção automática" não contribui sequer para alfabetizá-los. A Academia de Ciências dos Estados Unidos, revendo a literatura sobre o assunto, não considera recomendável colocar alunos não alfabetizados em séries posteriores do ensino.

Evidências do programa Acelera Brasil (IAS, 2002) também confirmam que em municípios onde existe aprovação automática, a reprovação reaparece na primeira oportunidade onde o sistema permite reprovar, o que sugere que a mera passagem de tempo e a introdução do aluno numa série cujo programa ele não consegue acompanhar não lhe trazem nenhum benefício.

Em síntese, trata-se de um problema complexo: reprovar não resolve; repetir o ano, por si só, não contribui muito para o aluno; aprová-lo sem conhecimentos não contribui para o seu desempenho e torna o trabalho do professor mais difícil, devido à maior heterogeneidade da turma. A alternativa eficaz consiste em colocar o aluno num programa que ele consiga aprender. O problema, na maioria das escolas, é a falta de alternativa e de flexibilidade para oferecer estratégias mais adaptáveis de enturmação. Daí a opção por decisões mais simples – reprovação, promoção automática, ou, muito freqüentemente, promoção de um aluno sem condições de acompanhar o programa da série seguinte.

O problema, na maioria das escolas, é a falta de alternativa e de flexibilidade para oferecer estratégias mais adaptáveis de enturmação.

A expectativa dos professores da rede pública de que cerca de 20% dos alunos poderão ser reprovados é bastante coerente com suas práticas. Reprovar essa quantidade de alunos – ou mesmo metade de uma turma – é considerado um fato normal na vida das Secretarias de Educação, das escolas, dos professores e das famílias. O quadro 47 apresenta detalhes sobre a explicação dos professores a respeito das causas da reprovação.

A pergunta referia-se especificamente ao professor e à sua turma: "Quais das seguintes causas deverão levar você a reprovar alguns alunos dessa turma, ao final deste ano letivo?" Cada professor deveria escolher até três respostas. De um modo geral, os professores coincidem em atribuir a

responsabilidade pela reprovação ao aluno e ao seu desinteresse. Os professores não relacionam o desinteresse do aluno a um ensino sem atrativos ou a problemas da escola ou do ensino: a atribuição à má qualidade do ensino – que vai de 1,2 a 5.8% das respostas – é o único, porém modesto, indicador de problemas da escola e do professor.

As respostas que revelam "falta de base", "programa muito difícil" ou "a escola não tem condições de atender as necessidades do aluno" sugerem que os professores possuem uma consciência de que problemas do agrupamento dos alunos em turmas e de falta de condições da escola em adaptar seu programa ao aluno ou seu aluno ao programa podem afetar o desempenho. Mas isso não é o suficiente para que eles reconheçam esses problemas como sendo da escola. Ou para incluí-los nas prioridades do PDE da escola, ou nas estratégias dos planos de curso. A atribuição maior de causalidade é ao aluno e sua família.

O item "não sabe ler" teve respostas de quase 30% nas escolas públicas e merece reflexão. A pergunta foi formulada a professores de 5ª série em diante. Mesmo nas escolas privadas, o índice de 9,3% conflita com outras respostas desses mesmos professores, que afirmam ser inexistente a probabilidade de um aluno entrar nessas séries sem saber ler. A constatação da existência de analfabetos – alunos que não sabem ler – revela, novamente, a dificuldade das escolas de lidar com problemas

Quadro 47
Causas de reprovação, segundo os professores
(porcentagem de respostas*)

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Não vou reprovar	21.1	19.5	35.7
Não há reprovação	5.8	7.7	1.8
Falta de interesse do aluno	77.5	77.1	67.3
Falta de base do aluno	68.1	66.3	50.8
Má qualidade do ensino	5.3	5.8	1.2
Programa muito difícil	2.9	6.5	15.0
Aluno não sabe ler	29.7	26.5	9.3
Escola não tem condições de atender as necessidades do aluno	18.2	15.2	2.4

* Respostas múltiplas: cada professor podia indicar até três causas.

de formação de turmas, e de adotar estratégias flexíveis para acomodar diferenças individuais. Daí ser muito mais cômodo atribuir a reprovação ao desinteresse dos alunos.

O fato relevante para a presente discussão é que o problema de não saber ler – e sua conseqüência, a reprovação – é processado pelos professores como problema do aluno, e não como decorrência de políticas inadequadas de formação de turmas e de ensino, que são de responsabilidade da própria escola. Em outras palavras: se o aluno que não sabe ler fosse colocado em um programa efetivo de alfabetização (o que é uma responsabilidade da escola), ele não estaria sujeito à reprovação (que os professores atribuem como responsabilidade dele).

Em outro ponto do questionário, perguntamos aos professores sobre as causas de reprovação na escola em geral. As respostas foram coerentes com as apresentadas nos parágrafos anteriores: entre 54 e 67% dos professores atribuem a reprovação a alunos mal preparados, sem base, que não estudam. Cerca de 18.5% (escolas particulares) e 31,5% (escolas públicas) atribuem a reprovação à falta de interesse e apoio dos pais. Entre 0,7% e 3.5% vêem relação entre reprovação de alunos e deficiências do ensino (ensino e currículo inadequados, professores despreparados).

A maioria dos professores considera o desempenho de seus alunos igual ou melhor do que a média: ninguém está abaixo da média...

Até esse ponto, os professores manifestaram suas opiniões e expectativas sobre o cumprimento de normas e tarefas escolares, freqüência dos alunos, abandono e reprovação. Mas, como os professores avaliam o desempenho da escola? Como a comparam com as outras escolas do município? Como avaliam suas próprias competências como professores?

O quadro 48 apresenta a avaliação dos professores sobre o desempenho de suas escolas. A pergunta foi: como você avaliaria o desempenho dos alunos de sua escola em relação às demais escolas que existem no seu município?

Obviamente, o quadro 48 retrata uma situação estatisticamente improvável – todos se situam na média, com muito pouca flutuação. Ou seja: os professores, sobretudo de escola pública, parecem não discriminar, ou considerar como igual, a qualidade de escolas cujo desempenho, comprovadamente (capítulo II), é bastante diferente. Na prática, esses dados podem sugerir que os professores avaliam qualidade sem levar em conta o desempenho efetivo do aluno e o das outras escolas.

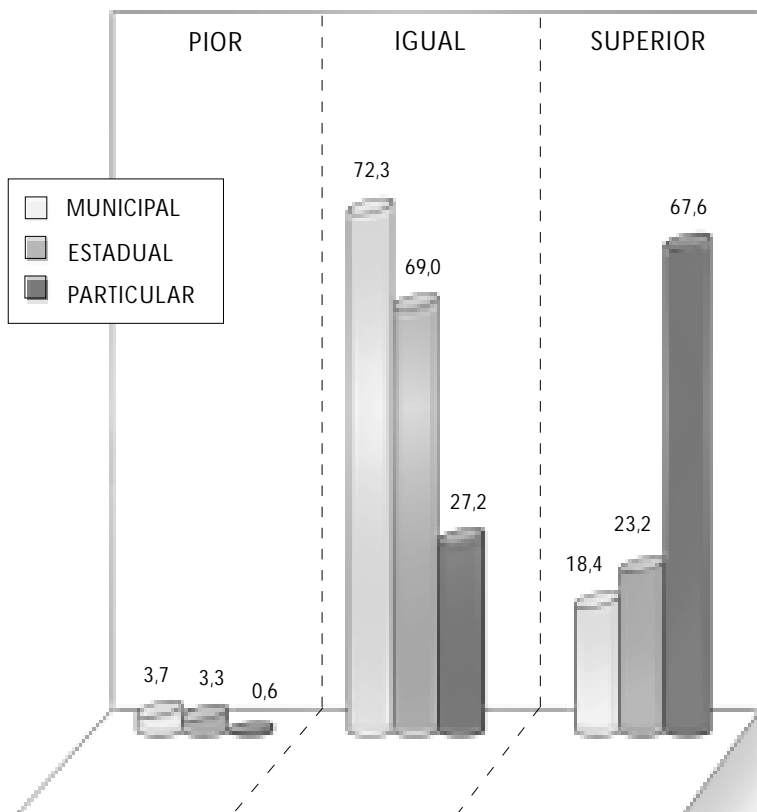
O quadro 49 apresenta a resposta dos professores a uma pergunta ligeiramente diferente: “Como você avalia o desempenho dos alunos de sua escola em relação ao que você acha que deveria ser uma boa escola?”

Nesse quadro, os professores revelam um grau de discernimento de qualidade mais apurado do que no quadro 48. É muito maior o número de professores, sobretudo de escola pública, que consideram o desempenho de suas próprias escolas aquém do ideal. Também é

muito inferior o número de professores que consideram sua escola no padrão – mesmo na escola particular.

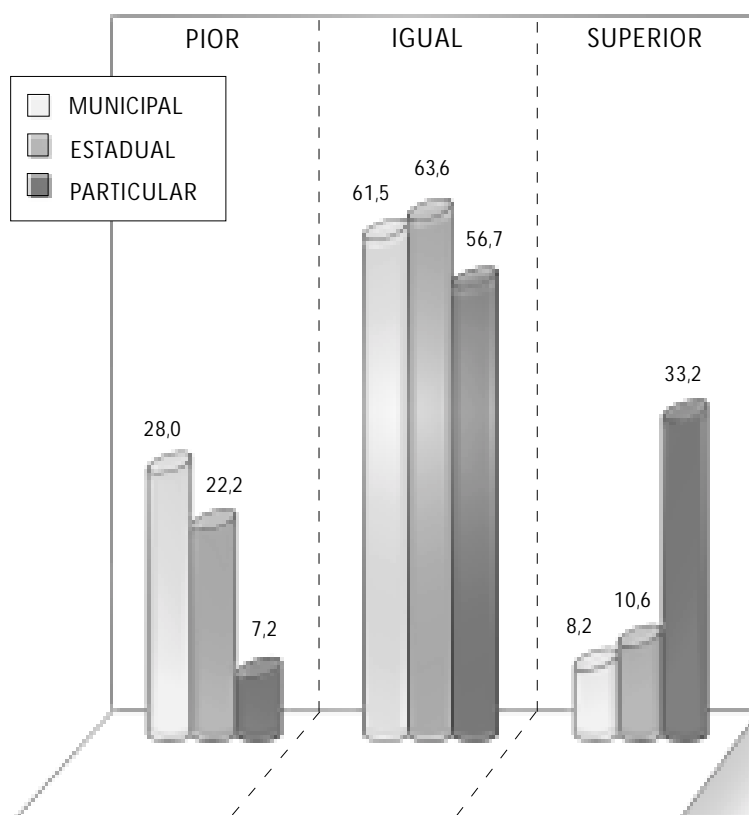
Pedimos, em seguida, ao professor para justificar, a partir de uma lista, os critérios em que se baseia para avaliar sua escola. O quadro 50 sintetiza os resultados.

As respostas dos professores revelam-se coerentes com as elevadas estimativas que eles próprios fazem de sua eficácia. O que significa uma nota 7 ou 8 é discutível, mas numa escala de dez pontos deve representar algo entre bom e muito bom. Como uma escola pode ser boa, se a maioria dos alunos não aprende o que está previsto nos padrões nacionais?

Quadro 48
Qualidade de suas escolas segundo os professores em relação às demais do município

As respostas aos itens específicos sugerem que os professores guardam alguma suspeita de que há algo errado com o programa, com o desempenho dos alunos e com os pais. No fundo, parecem estar dizendo que se não fosse pelos pais e alunos, as notas da qualidade da escola seriam ainda muito melhores.

O quadro 51 coloca esses mesmos professores diante de uma situação concreta. Ao invés de considerar padrões subjetivos ou ideais, oferece um referencial que eles conhecem de perto: se tivesse condições de escolher e quisesse a melhor escola para o seu filho, você o colocaria na escola municipal, estadual ou particular do seu município?

Diante dessa pergunta concreta, a maioria dos professores das escolas

Quadro 49
Avaliação das escolas segundo um padrão ideal

públicas não hesita em contradizer sua avaliação anterior a respeito de suas próprias escolas: mesmo se consideram as escolas onde lecionam iguais às outras, quando se trata de seu filho preferem as escolas particulares.

Esse tipo de informação sugere a possível existência de um forte substrato ideológico na avaliação que os professores fazem de si mesmos e de suas escolas. Na hora de avaliar suas escolas, o critério é um. Na hora

Quadro 50
Avaliação geral da escola pelos professores - Notas de 0 a 10

CRITÉRIOS	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Adequação do programa de trabalho da escola	6.36	6.71	8.06
Qualidade da proposta pedagógica	7.11	7.25	8.53
Preparo e competência dos professores	8.28	8.09	8.80
Desempenho dos alunos	6.38	6.33	7.52
Nível de participação dos professores nas decisões pedagógicas	7.22	7.50	7.60
Nível de participação dos pais nas decisões importantes	5.51	5.74	6.89
Relacionamento dos pais com a escola	6.92	6.98	8.39
Relacionamento escola-comunidade	7.07	7.15	8.26
Clima de trabalho na escola	7.50	7.83	8.62
Apreciação geral sobre a escola	7.73	7.89	8.80
Média	7.00	7.14	8.14

Quadro 51
Em que tipo de escola o professor preferiria colocar o seu filho

REDE DO PROFESSOR	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Municipal	20.5	19.8	0.6
Estadual	4.4	29.8	1.4
Particular	69.9	58.9	94.3

Quadro 52
Auto-avaliação dos professores sobre suas competências
(conceitos de 0 a 10)

COMPETÊNCIAS	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Domínio de técnicas para desenvolver proficiência e gosto dos alunos pela leitura	7.87	7.31	8.17
Métodos e técnicas para ensinar matemática	7.57	6.99	8.41
Métodos e técnicas para ensinar ciências	7.71	6.92	7.67
Métodos, técnicas e hábitos de estudo, disciplina e valores	7.95	7.73	8.33
Habilidade para conversar com os alunos sobre violência, drogas, sexo, etc.	8.50	8.12	8.45
Domínio de turma, disciplina	8.63	8.39	8.59
Motivar alunos para estudar e se dar bem na escola	8.68	8.35	8.67
Domínio dos conteúdos das disciplinas que leciona	9.13	8.78	9.11
Domínio de métodos e técnicas de ensino em geral	8.00	7.82	8.56
Competência para ajudar a escola a elaborar sua proposta pedagógica	7.76	7.77	8.01
Elaborar planos de cursos para suas disciplinas	8.73	8.29	8.58
Elaborar planos de aula	8.78	8.54	8.88
Aplicar conceitos de psicologia social para lidar com grupos	7.70	7.51	7.80
Aplicar conceitos de psicologia para lidar com crianças e adolescentes	7.77	7.46	7.79
Dialogar construtivamente com os pais dos alunos	8.12	7.88	8.31
Usar vídeo na sala de aula	7.03	7.07	7.51
Usar computadores na sala de aula	6.57	5.04	6.87
Avaliar adequadamente os alunos	8.54	8.54	8.61
Dar aulas de revisão	8.56	8.19	8.61
Diagnosticar as deficiências dos alunos	8.19	7.93	8.29
Dar aulas de recuperação e reforço	8.15	7.88	8.40
Orientar pais e voluntários para ajudar os alunos	7.72	7.46	8.11
Liderar associações e atividades estudantis	7.01	6.9	7.13
Atuação como voluntário em atividades da comunidade	7.43	7.13	8.06

de decidir o que escolher para os filhos, é outro. Esse é apenas um exemplo de uma característica marcante dos sistemas educacionais da América Latina – as elites, as pessoas que decidem sobre educação e as pessoas que podem escolher onde colocar o filho têm uma clareza muito grande a respeito de onde colocá-las. A educação pública é sempre para os outros – e isso pode explicar, em grande parte, a forma como essa educação é tratada pelas políticas e práticas, inclusive pelas práticas dos professores.

O alto grau de satisfação com os resultados da escola reflete-se no grau de satisfação dos professores com o seu próprio desempenho, conforme registrado no quadro 52.

A auto-avaliação dos professores é coerente com a sua avaliação da escola e com sua visão de que os problemas de aprendizagem são dos alunos e pais, e não da escola, do ensino ou do professor. Itens como domínio de conteúdo, que recebem as notas mais elevadas, ou

Quadro 53
Quanto deveriam ganhar professores e diretores por turno de trabalho

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR	MÉDIA
Professores de 1ª a 4ª série	1.050	1.460	1.663	1.144
Professores de 5ª série em diante	1.233	1.631	1.952	1.558
Diretores	1.167	1.552	2.121	1.887

capacidade de desenvolver hábitos de leitura nos alunos, considerado um dos aspectos em que a escola brasileira mais fracassa, são apenas alguns exemplos a ilustrar como os critérios utilizados para a auto-avaliação do professor são independentes do resultado de sua ação junto aos alunos.

Essa percepção sobre as competências também se reflete nas formas como o professor acha que deve ser avaliado. Mais da metade considera que deve ser pela assiduidade, e 13,4%, por meio da opinião dos alunos. Cerca de 20% dos professores acha que deve ser em função do desempenho do aluno ou da escola.

A expectativa em torno do salário varia com a rede, e reflete o diferencial existente dentro de cada rede. De modo geral, os professores sugerem que os seus salários deveriam ser muito maiores, o que

reflete o valor que atribuem a essa função. Considerando que as sugestões referem-se a um turno de trabalho, elas equivalem, no mercado de trabalho, a salários mensais médios de R$ 2 mil a R$ 4 mil por um turno regular de 40 horas. Apenas a título de comparação: o salário médio de pessoas com nível de formação universitária, no Brasil, é de aproximadamente R$ 1,5 mil. Os professores, portanto, acham que seu trabalho deve ser valorizado, em média, com salários equivalentes ao dobro do que é pago a outras profissões.

Da mesma forma, os professores tendem a superestimar o tempo que efetivamente dedicam ao trabalho. Somando as horas que eles dizem dedicar às várias tarefas – aulas, planejamento, reuniões, atividades de recuperação, atividades extra-classe ou administrativas e contatos com os pais –, o dia de 24 horas não seria suficiente.

Em princípio, os professores de 1ª à 4ª série costumam dedicar um turno completo de 20 ou 25 horas de trabalho à escola. Pelo menos 30% dos professores trabalha em dois turnos, o que limita o tempo adicional que podem dedicar à preparação de aulas e outras atividades.

Os professores trabalham durante muitas horas, mas tendem a superestimar o tempo que dedicam ao trabalho.

Há fortes indícios de que as reuniões de professores são realizadas semanal ou no máximo quinzenalmente. Em muitas escolas públicas, essas reuniões acontecem com a dispensa dos alunos das aulas ou a organização de outras atividades para entretê-los. De acordo com as respostas dos professores, tanto nas escolas públicas como nas particulares as reuniões destinam cerca de 50% do tempo para tratar de assuntos de aprendizagem ou de disciplina. O restante é dividido entre questões administrativas e assuntos gerais da educação.

Perguntados sobre quanto tempo levam para preparar aulas, a cada dia, a maioria dos professores declara gastar cerca de uma hora a mais nessa tarefa. A análise dos planos de aula dos professores entrevistados, no entanto, não confirma que o tipo de preparação que eles fazem – uma lista de tópicos ou atividades, na maioria dos casos – justificaria esse tempo. Os deveres de casa são corrigidos geralmente durante as próprias aulas. Portanto, embora haja indícios de que os professores dediquem muitas horas à sua atividade, além das horas-aulas, é difícil estimar com precisão quais são essas tarefas, onde elas são realizadas e quanto tempo lhes é dedicado.

Oliveira (2001a) registra como muitos professores, envolvidos em determinados projetos, são capazes de dedicar longas horas – dez ou mais por semana – a atividades extras de estudo, preparação de aula ou correção de trabalhos. A capacidade dos professores de se dedicar a tarefas pertinentes ao seu trabalho é reconhecida. A observação feita apenas sugere que, como média, as estimativas dos professores parecem inflacionadas, embora sejam coerentes com as demais percepções que eles fazem de suas competências e de seu trabalho.

Com relação ao uso do tempo em sala, os professores deixam transpa-

recer uma idéia de aulas muito bem diversificadas para as atividades docentes e discentes, conforme ilustrado no quadro 54. Embora coerentes com as recomendações dos bons manuais de ensino, esses dados discrepam do que se vê usualmente. Observações em salas de aula em vários países do mundo retratam um quadro bastante diferente – a maioria do tempo é centrada no professor, ainda que com intervenções e diálogos pontuais, e uma parcela significativamente menor é voltada para ativida-

Quadro 54
Uso do tempo de aula

REDE	RESULTADOS	% AULA EXPOSITIVA	% DO TEMPO DE INTERAÇÃO NA AULA EXPOSITIVA	% DO TEMPO C/ DIÁLOGO	% DO TEMPO EM ATIVIDADES DOS ALUNOS
MUNICIPAL	Média	15.37	22.87	26.07	32.26
	Nº	424	444	440	427
	Desvio Padrão	7.61	10.14	11.51	13.53
ESTADUAL	Média	14.88	21.36	24.99	31.14
	Nº	310	322	321	314
	Desvio Padrão	8.17	11.71	12.65	15.84
PARTICULAR	Média	15.62	26.43	27.01	27.35
	Nº	273	287	277	280
	Desvio Padrão	9.00	12.90	12.98	14.79
TOTAL	Média	15.29	23.38	25.99	30.57
	Nº	1007	1053	1038	1021
	Desvio Padrão	8.18	11.59	12.28	14.74

Quadro 55
Uso do tempo segundo o tipo de interação

RESULTADOS	% DO TEMPO EM DISCIPLINA	% DO TEMPO EM APRESENTAÇÕES DO PROFESSOR	% DO TEMPO EM PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS
Média	14.05	33.75	51.62
Nº	995	1002	1004
Desvio Padrão	6.91	11.43	13.89

des individuais ou de pequenos grupos.

O quadro 55 dá uma visão do uso do tempo conforme a natureza da atividade. De acordo com esses dados, cerca de 50% do tempo está centrado no professor, em tarefas de disciplina ou de ensino, e a outra metade, nos alunos. Como as diferenças entre redes são pouco significativas, apresentamos apenas os resultados totais.

Em síntese

Este capítulo procurou apresentar as percepções de pais e professores a respeito dos alunos, das escolas e de si mesmos. Em sua expressiva maioria, eles se revelam satisfeitos com o que fazem e com os resultados obtidos.

Os pais que responderam aos questionários são mais otimistas do que os professores em suas avaliações sobre os filhos, mas igualmente otimistas em relação ao cumprimento de seu papel. Os professores tendem a atribuir o insucesso e fracasso escolar sobretudo aos alunos e pais, e estes, por sua vez, aos filhos. Pais e professores têm dificuldade de relacionar o que a escola faz ou deixa de quanto fazer ao desempenho dos filhos.

Os professores consideram como normais muitos comportamentos e expectativas que a sociedade em geral e a literatura sobre escolas eficazes considerariam como desviantes.

Os professores gostam do que fazem, e afirmam dedicar muito de seu tempo à escola e à preparação de atividades docentes. Consideram importante e eficiente o que fazem, e acham que deveriam ser muito mais bem remunerados. De modo geral, particularmente nas escolas públicas, os professores consideram como normais muitos comportamentos e expectativas que a sociedade em geral e a literatura sobre escolas eficazes considerariam como desviantes – como as questões relativas a pontualidade, freqüência, cumprimento do calendário escolar e programa de ensino, responsabilidade da escola pelo sucesso do aluno, etc.

O presente capítulo revela o descompasso entre o nível de desempenho das escolas e alunos, apresentado no capítulo II, com o nível de satisfação e de expectativas dos professores e pais. A razão pela qual pais e professores preferem criar uma realidade distinta da realidade dos dados e fatos será investigada com maior profundidade no capítulo V. Antes disso, cabe investigar se e como os professores vêem o papel da escola e as variáveis, dentro da própria escola, que poderiam influenciar o desempenho dos alunos. Esse é o objeto do capítulo seguinte.

Capítulo IV

A escola vista de dentro para fora: como os professores avaliam a eficácia de sua ação pedagógica

No capítulo II, apresentamos os resultados do desempenho de alunos e professores. Concluímos que, no sistema educacional como um todo e no sistema público de ensino em particular, esses resultados são bastante insatisfatórios. Isso não significa que toda escola seja ruim. Mas quer dizer que nenhum sistema escolar estadual ou municipal, como um todo, está produzindo e é capaz de evidenciar que está alcançando resultados adequados, de forma consistente.

Existem dois tipos de problemas: os sistêmicos, decorrentes da estrutura e forma de operação dos sistemas de ensino; e os problemas particulares de cada escola, que decorrem em parte dos primeiros e, em sua maioria, da gestão local. Em nenhum momento desse trabalho estão sendo avaliadas a situação e a competência de escolas específicas. Sempre haverá escolas e professores que podem demonstrar sua capacidade de ensinar alunos de forma eficiente e eficaz, independentemente de deficiências estruturais ou funcionais dos sistemas dentre do qual operam. O que interessa é descobrir as causas estruturais e funcionais que provocam as ineficiências e resultados apresentados no capítulo II.

Colocamos em questão se existe clareza, entre pais e professores, a respeito dos fins para os quais existe a escola.

No capítulo III, examinamos a leitura que pais e professores fazem da escola, concluindo que ela tende a ser mais generosa e otimista do que permitem os fatos e dados objetivos. Registramos, também, que os professores costumam atribuir aos alunos e pais a quase total responsabilidade pelo fracasso escolar. Não chegamos a analisar as causas ou fatores que levam pais e professores a desenvolver essas percepções, mas fazemos referência a algumas delas, dentre as quais ressaltamos uma visão formalista e quantitativa de "sucesso" escolar, que seria equivalente a passar de ano, passar muitos anos nas escolas e obter muitos diplomas, independentemente do domínio de competências relevantes. Ou seja: colocamos em questão se existe clareza, entre pais e professores, a respeito dos fins para os quais existe a escola. Essa falta de clareza é parte do problema.

No presente capítulo, aprofundamos essa discussão para compreender como os professores avaliam o seu papel de docente, o papel de docente da escola, e as variáveis internas da escola e do ensino que podem influenciar na aprendizagem. Em outras palavras: estaremos examinando em que medida os professores estabelecem relações entre meios e fins. Ou seja, como analisam o impacto de determinados procedimentos, decisões ou intervenções pedagógicas no desempenho do aluno.

Este capítulo se desdobra em duas partes. Na primeira, analisamos

como os professores alfabetizadores lidam com a alfabetização. Tentamos desvendar como eles compreendem o processo, qual o seu papel, e que variáveis da escola, do professor e do aluno poderiam contribuir para uma melhor nível de alfabetização dos alunos. A justificativa para analisar esse problema deriva de vários fatores.

As primeiras séries no Brasil matriculam o dobro de alunos do que deveriam – mais de seis milhões, para um universo pouco superior a três milhões –, o que denuncia um forte nível de retenção. Em segundo lugar, é conhecida a incapacidade crescente das escolas de alfabetizar os alunos na primeira série, nas duas primeiras ou em programas de ciclos integrados. Por último, muitos dos problemas suscitados nessa parte são comuns a outras séries do ensino.

Na segunda parte, acrescentaremos a visão de professores de outros níveis de ensino sobre o grau de eficácia que atribuem às decisões e instrumentos pedagógicos ao seu alcance.

Com base nos dados apresentados a seguir, a conclusão é que, de modo geral, os professores, além de não ter muita clareza a respeito dos fins da escola e do ensino – seja para alfabetizar, ensinar Matemática na 4ª série ou Geografia na 8ª – também não têm clareza a respeito das condições necessárias e suficientes para ensinar de forma eficaz. Em parte, isso decorre das deficiências da formação dos professores, mas também resulta de outras orientações e fatores estruturais dos sistemas de ensino, a começar pelas regras de seleção e alocação de professores em escolas e turmas.

Parte 1
Alfabetização: como os professores relacionam o que fazem com o que os alunos aprendem

Analisamos aqui os resultados das entrevistas realizadas com 363 professores alfabetizadores das três redes de ensino. Os resultados sobre o nível de competências dos professores e sobre a capacidade de leitura dos alunos ao terminar a primeira série escolar, apresentados no capítulo II, servem como pano de fundo para contrastar e melhor compreender as respostas, percepções e ações dos professores alfabetizadores.

Primeiro, são apresentados o perfil dos alfabetizadores e alguns indicadores de seu nível de conhecimento técnico sobre alfabetização. Em seguida, são descritos o contexto, os recursos e abordagens a partir dos quais os professores desenvolvem suas práticas de alfabetização. Ao final, está uma síntese das opiniões e expectativas dos professores alfabetizadores sobre o processo e resultado de seu trabalho.

Essa análise tem por objetivo compreender como os professores relacionam as condições e os meios de que dispõem – colegas, formação,

programas de ensino, métodos, materiais, posturas, expectativas, etc. – para ensinar os alunos a ler e a escrever. Em outras palavras, como eles percebem o que funciona, o que é útil e o que é importante para alfabetizar alunos. Ou, em palavras ainda mais claras: como eles avaliam o efeito do que fazem sobre a aprendizagem de seus alunos.

O perfil dos professores alfabetizadores

Os desafios da formação profissional

Existem diferentes modelos de formação profissional. Paquay e Wagner (2001) descrevem seis modelos que enfatizam diferentes aspectos e momentos da formação: os conhecimentos teóricos, o saber-fazer, os esquemas de ação, a capacidade de aprender da experiência, o envolvimento em projetos e inovação, o desenvolvimento pessoal. Cada modelo acentua de forma diferente a natureza e importância da formação teórica, da formação técnica e da formação em serviço ou decorrente da experiência em serviço. Os trabalhos de Schon (1983, 1987) impulsionaram a busca de modelos mais eficazes de formação profissional de professores. Todos os modelos repousam no pressuposto da importância de uma formação intelectual e acadêmica sólida como pré-requisito para a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais.

Os professores alfabetizadores declaram possuir formação adequada.

Os quadros 56 e 57 apresentam as informações e percepções dos professores sobre a forma e o grau de seu preparo para alfabetizar.

Os professores se declaram, em esmagadora maioria, preparados pela prática – o que, de acordo com a pergunta, reflete uma combinação de experiência concreta aplicando algo que aprenderam em cur-

Quadro 56
Onde aprendeu a alfabetizar?

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR	TOTAL
Nunca aprendi direito	3.6	1.0	0.9	2.0
Com a experiência	21.4	39.2	21.4	26.5
Durante o curso de magistério	2.9	7.8	10.7	6.8
Durante o curso de pedagogia	3.6	2.9	2.7	3.1
Num curso de especialização	2.1	2.0	-	1.4
Na prática	66.4	47.1	64.3	60.2

sos. Um número expressivo – quase 26,5%, dos quais cerca de 40% na rede estadual, declaram ter aprendido unicamente apenas na prática. Poucos professores atribuem seu preparo a cursos de magistério, pedagogia ou especialização.

Dentre os que responderam a essa pergunta, mais de 85% dos professores da rede pública (97,3% na rede particular) se declaram suficientemente preparados para alfabetizar – menos de 15% não se consideram adequadamente preparados. O quadro 57 revela um grande número de "não respondeu", limitando a 40% o total de respostas válidas. Dentre os alfabetizadores que se consideram suficientemente preparados, a experiência (25,7%) ou a experiência combinada com cursos feitos anteriormente (60,7%) foi o que mais ajudou. Os cursos, como tal, ajudam pouco. Dentre os que não se julgam preparados, a proporção dos que aprenderam só com a experiência é grande (30,3%), mas a dos que aprenderam na prática, isto é, combinando experiência e cursos, também é ainda mais elevada (45,5%).

Quadro 57
Onde aprendeu a alfabetizar X preparo para alfabetizar

	Não respondeu se está preparado	Sim, estou preparado	Não estou preparado	TOTAL
Não respondeu onde aprendeu	60.0	0.6	3.0	1.7
Nunca aprendeu direito	-	0.3	15.2	1.9
Com a experiência	20.0	25.7	30.3	25.9
Durante o curso de magistério	-	7.1	3.0	6.6
Durante o curso de pedagogia	-	3.1	3.0	3.0
Num curso de especialização		1.5		1.4
Na prática	20.0	60.7	45.5	58.7
Outra resposta	-	0.9	-	0.9

Esses dados ensejam algumas reflexões. Os professores apresentam um elevado nível de auto-confiança em relação à sua competência e preparo para alfabetizar. Essa auto-confiança não é correspondida pelos resultados dos alunos registrados no capítulo II. Isso pode se explicar ou porque os professores não sabem o que é preciso para ser um alfabetizador, ou porque não sabem que não estão alfabetizando. Nem os pais nem a direção das escolas nem os sistemas de educação emitem sinais que lhes permitam saber que existem problemas e onde estão localizados. E,

quando isso ocorre, já existe uma "panacéia" para aliviar qualquer responsabilidade ou problema de consciência: capacitar os professores.

A resposta dos que não se consideram suficientemente preparados pode sugerir uma possível inadequação dos cursos como instrumento para formar alfabetizadores. A maioria dos professores considera que não aprendeu a alfabetizar em cursos, ou apenas neles. Isso pode sugerir diferentes problemas: uma fragilidade dos programas de alfabetização em cursos de magistério, pedagogia ou especialização; uma inadequação dos cursos, que não articulam teoria e prática, o que leva o professor a aprender na prática; ou uma fragilidade dos alunos. É curioso que, apesar desse reconhecimento, os professores (e autoridades) sempre clamam por mais capacitação formal.

Qualquer leitor que se der ao trabalho de examinar os programas desses cursos, bem como as bibliografias recomendadas e os acervos das bibliotecas onde eles são ministrados, poderá se deparar com uma realidade que confirma a percepção dos professores sobre a sua inadequação. Raramente, os professores desses cursos possuem experiência prática como alfabetizadores. É raro, também, a bibliografia ser adequada, tanto no que se refere à atualização metodológica quanto no sentido de incluir manuais e livros de caráter prático. E os acervos das bibliotecas raramente ou nunca incluem materiais e livros didáticos que permitam aos professores analisar e aprender a aplicar as teorias que estudam.

Os dados apresentados confirmam a percepção generalizada de que os cursos de pedagogia são ainda menos adequados do que os de magistério, para formar alfabetizadores.

Os dados apresentados confirmam a percepção generalizada de que os cursos de pedagogia são ainda menos adequados do que os de magistério, para formar alfabetizadores. Se isso for verdadeiro, há um conflito com a proposta de que os professores devem ser mais bem remunerados pelo nível de formação do que pelo nível em que ensinam. E é pouco provável que uma competência relativamente complexa como a de alfabetizar, que não foi aprendida num curso de formação, possa ser aprendida em cursos de capacitação de curta ou média duração.

Por outro lado, os dados também refletem a inadequação de modelos baseados somente ou sobretudo na prática: cerca de 75,8% dos professores que se consideram sem preparo afirmam ter aprendido na prática. No caso, uma prática não supervisionada por pessoas mais experientes nem chancelada por uma rigorosa avaliação de resultados.

O que está em questão, segundo esses dados, é uma rede mais complexa de relações, que começa na seleção de professores, que não apenas não possuem uma competência profissional adequada, como sequer adquiriram uma formação acadêmica básica que lhes permita fazer um bom curso profissional. Uma vez recrutados professores com tamanha deficiência, torna-se ainda mais difícil proporcionar formação em serviço – tanto devido à falta de base quanto à ausência de supervisores capacitados e em condições para um efetivo acompanhamento.

No essencial, esse quadro mostra que existe um abismo entre o que as avaliações dizem a respeito do que alunos e professores demonstram conhecer (capítulo II) e a auto-avaliação dos professores alfabetizadores. Torna-se legítima, a partir daí, a suspeita de que as próprias deficiências educacionais dos professores os induzem a cometer importantes erros de avaliação, inclusive de auto-avaliação. A seguir, aprofundamos o exame dessa suspeita.

Foram apresentadas nove perguntas aos professores alfabetizadores sobre conceitos básicos de alfabetização. O quadro 58 apresenta os índices de acerto, de acordo com as redes de ensino.

Quadro 58
Domínio de conceitos básicos de alfabetização

CONCEITO	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Dislexia	38.6	37.8	76.4
Importância do ritmo e automaticidade	84.5	89.3	93.8
Vocalização como característica do bom leitor	72.7	85.9	76.1
Estratégias para adaptar texto à proficiência do aluno	27.3	29.1	19.1
Importância da fluência e automaticidade	21.4	28.4	28.2
Importância de copiar palavras	69.0	69.9	74.8
Prontidão	44.8	53.8	50.9
Requisitos para compreensão de textos	32.9	20.8	21.6
Valor preditivo de diferentes competências de leitura	59.6	56.7	50.5

Os alfabetizadores não dominam conceitos básicos sobre alfabetização.

As perguntas permitiam uma ou, em alguns casos, duas respostas certas, quando isso foi justificável tendo em vista a existência de teorias divergentes. Os dados anteriores indicam que em apenas três casos, nas redes públicas e quatro, nas particulares, mais de 60% dos professores deram a resposta correta. Os resultados também mostram que os acertos e erros caminham na mesma direção, ou seja, as porcentagens de acertos variam uniformemente entre as três redes.

Isso leva a três considerações: primeiro, há um elevado contingente de professores que aprendeu mal os conceitos certos; segundo, há um número muito mais elevado de professores que aprenderam conceitos equivocados. Esses equívocos não vão na mesma direção, o que sugere a terceira consideração: uma descoordenação e falta de consenso das agências formadoras de alfabetizadores. Cada escola parece adotar uma concepção própria de alfabetização, e a maioria delas se encontra em descompasso com os conhecimentos empíricos e teóricos disponíveis na literatura especializada.

Em outras palavras, esses dados indicam que a maioria dos professores não domina conceitos básicos que os qualifiquem para alfabetizar. É curioso, e talvez não por acaso, que os professores da rede particular compreendam mais corretamente, por exemplo, o conceito de dislexia como um problema de ensino, ao passo que os da rede pública tendem a considerá-la como uma doença ou problema do aluno. Essa concepção de dislexia tem a ver com a tradicional atribuição de fracasso escolar feita pelos professores de rede pública, e registrada no capítulo III. Quanto aos demais itens, destaca-se mais o caráter aleatório das respostas do que a tendência a responder de uma ou outra forma – o que reflete a falta de consenso sobre “o que é” e “como alfabetizar”, e de sistematização na formação de alfabetizadores.

Combinando os dados desta seção com os da anterior e com os resultados apresentados no capítulo II, podemos qualificar as percepções dos professores alfabetizadores através de três afirmações. Primeiro, trata-se de pessoas que em sua maioria possuem sérias deficiências de formação acadêmica básica já no ensino fundamental. As questões apresentadas aos professores desses municípios nos questionários da Fundação Carlos Chagas citados no capítulo II revelam erros crassos de ortografia e falta de domínio de conceitos elementares, como o de perímetro.

Mesmo os professores que dominam um conceito na teoria, não sabem aplicá-lo corretamente na prática.

Segundo, são pessoas com formação prática, que não possuem uma formação sistemática, segundo eles próprios reconhecem. Terceiro, trata-

Quadro 59
Prontidão do aluno e início da alfabetização

	Não respondeu quando deve alfabetizar	Antes da 1ª série	Na 1ª série	Até o final da 1ª série	Não considera importante a época	Outra resposta	TOTAL
Não respondeu	42.9	2.3	-	-	-	-	1.9
É algo automático	42.9	26.6	20.7	22.5	36.7	33.3	27.5
Só ocorre depois de 6 ou 7 anos	-	9.7	-	-	-	-6.9	
Refere-se a competências intelectuais	14.3	46.3	58.5	55.0	39.3	33.3	48.2
Conceito não é relevante	-	9.1	11.0	22.5	23.2	-	12.9
Outra resposta		0.6					0.3
Não sei	-	3.4			1.8	33.3	2.2

se de pessoas que não dominam os conceitos básicos de sua profissão. Conseqüentemente, é razoável esperar que, com tantas deficiências, elas desenvolvam concepções distorcidas ou equivocadas do que seja alfabetizar e do que seja ensinar. Essas dúvidas são investigadas a seguir.

Os professores alfabetizadores afirmam que são seguros de sua formação prática. Resta investigar, portanto, se eles sabem usar conceitos na prática, mesmo sem ter formação conceitual e teórica. Isso é possível investigar através do quadro 59.

O quadro 59 suscita diversos comentários. As respostas válidas mostram como os professores usam suas teorias – o conceito de prontidão, no caso – para formar opiniões ou tomar decisões pedagógicas. No caso, trata-se de decidir quando o aluno deve ser alfabetizado, e o que se supõe é que devam ser, no mínimo, imediatamente após estarem prontos para isso, e não a qualquer momento.

O primeiro fato de interesse: pouco menos da metade dos professores respondeu à pergunta sobre prontidão – o que pode indicar falta de segurança sobre o que significa esse conceito. Um pequeno número – 2,3% – não respondeu à pergunta, mas acha que o aluno deve ser alfabetizado antes da 1ª série. Ou seja: esses professores fundamentam sua opinião e sua decisão em critérios arbitrários ou leigos, não em critérios científicos ou conceitos fundamentados com base em evidências empíricas. Cabe lembrar que os respondentes são professores alfabetizadores, 87% dos quais se declaram plenamente capacitados para alfabetizar e felizes em poder cumprir essa missão.

A resposta dos professores que acreditam ser a prontidão para aprender a ler algo automático pode ser interpretada de duas formas. Uma delas é: como a prontidão se dá espontaneamente, o aluno só deve ser alfabetizado quando isso ocorrer – daí não ser relevante a série em que isso acontecer. Outra interpretação é a de que a prontidão é automática, no sentido de que aparece na medida em que o aluno é alfabetizado. Seria algo decorrente de geração espontânea ou como resultante da ação de um *deus ex machina*: comece a alfabetizar e a prontidão surgirá. Um professor alfabetizador que conhecesse o significado e as implicações do conceito de prontidão daria respostas diferentes e mais bem fundamentadas.

A resposta dos professores que definem prontidão como se fosse um estágio de desenvolvimento mais ou menos fixo independente do ambiente e do ensino – equívoco comum entre leitores adeptos e não-leitores das obras de Jean Piaget – é coerente com sua crença: como a prontidão ocorre em uma certa idade (6 ou 7 anos), a alfabetização pode e deve começar nessa época. Em termos lógicos, essa conclusão é adequada à premissa. Mas a premissa é falsa.

Já os professores que identificam o conceito de prontidão corretamente, isto é, a entendem como o domínio de competências específicas que são pré-requisitos para uma alfabetização eficaz e que também podem ser

desenvolvidas pelo ensino, não utilizam esse seu conhecimento de forma adequada. Na hora de decidir sobre enturmação de alunos, eles se comportam exatamente como os demais colegas que acreditam ser a prontidão algo automático ou irrelevante.

Embora afirmem corretamente que as habilidades de prontidão sejam um pré-requisito importante e que podem ser ensinadas, eles afirmam que a alfabetização pode – e segundo alguns, deve – ser adiada para séries posteriores. Em outras palavras, esses professores estão dizendo que os alunos aprendem se forem ensinados, mas não importa se e quando devem ser ensinados. É oportuno lembrar que essas afirmações são feitas por professores alfabetizadores.

Finalmente, há os professores alfabetizadores que não consideram relevante nem o conceito de prontidão nem a época mais adequada para alfabetizar as crianças. Um contingente expressivo de professores considera que o aluno pode ser alfabetizado até a 4ª série, ou não aponta como importante a época para alfabetizar o aluno. Essas atitudes vão na mesma direção de adiar e deixar a aprendizagem acontecer naturalmente, sem se ocupar com o aluno ou com o ensino. Cabe indagar se essas pessoas deveriam estar empregadas em escolas e lecionando em classes de alfabetização.

Em síntese: os professores que conhecem o conceito de prontidão não conseguem utilizá-lo de forma adequada. Os que possuem uma idéia equivocada do conceito, ora são coerentes com seus equívocos (estágios fixos de desenvolvimento) ora decidem de forma aleatória (prontidão é algo automático, portanto tanto faz quando os alunos serão alfabetizados). E há os que, além de desconhecer o conceito, o consideram irrelevante – trata-se de uma resposta do tipo “não sei do que se trata, mas não concordo”. Essa constatação aprofunda a conclusão da discussão anterior: não é apenas o fato de os professores não possuírem conceitos sólidos; mesmo os que possuem conceitos corretos não são capazes de aplicá-los para tomar decisões pedagógicas.

Finalmente, a discussão dos dados a respeito das efetivas competências dos professores põe em dúvida sua capacidade de julgamento, inclusive sobre si próprios, e ajudam, em grande parte, a explicar o baixo desempenho dos alunos nos testes da Fundação Carlos Chagas e nos testes recorrentes do SAEB, do ENEM, do Provão e das comparações internacionais.

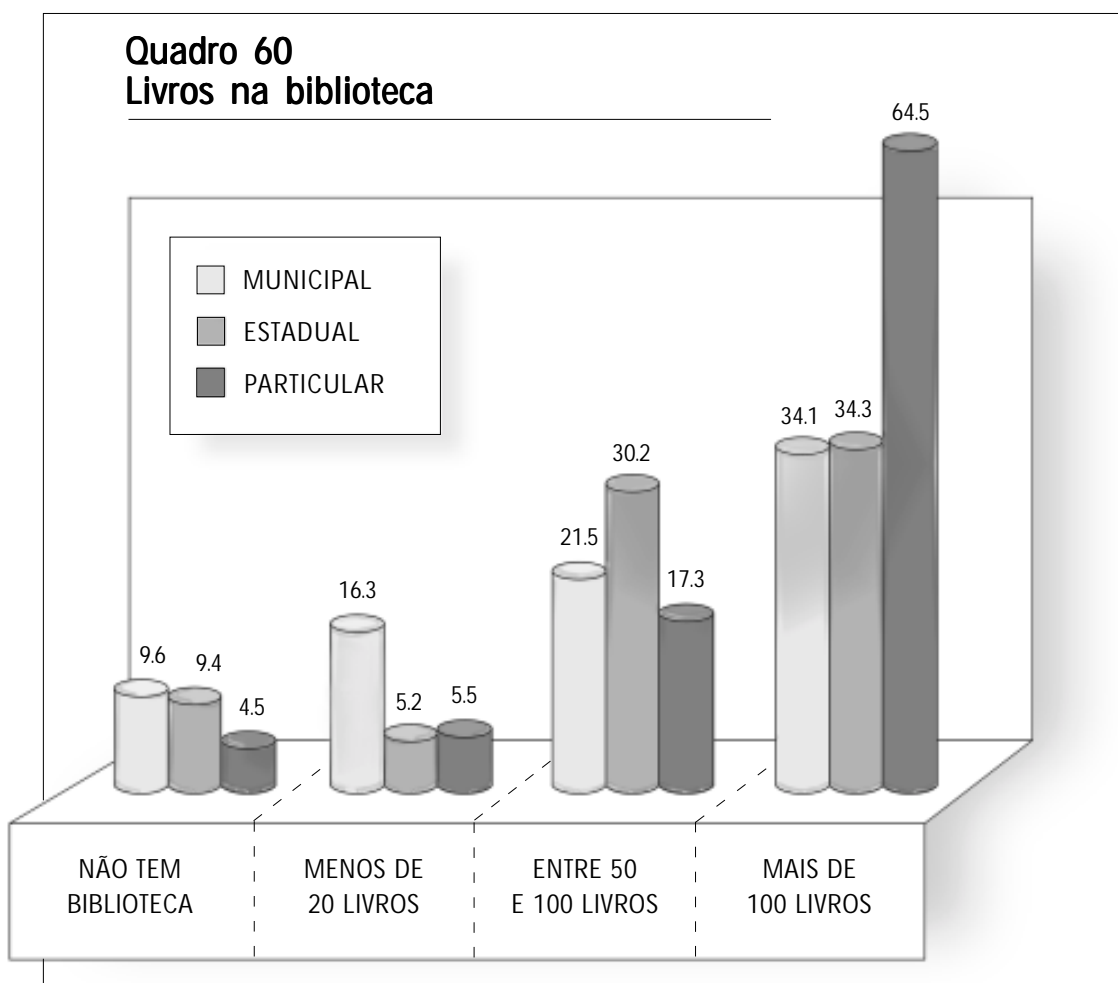
Os recursos humanos e técnicos para apoiar o trabalho de alfabetização são insuficientes e inadequados na maior parte das escolas.

As pesquisas sobre ensino e escolas eficazes são bastante coerentes em algumas de suas conclusões. Por exemplo, professores mais bem preparados não se prendem a um só método de alfabetização; utilizam uma diversidade de materiais e métodos, o que lhes permite maior flexibilidade e eficácia. Por outro lado, professores menos bem preparados conseguem melhores resultados com o uso de métodos e materiais mais estruturados (Slavin, 1994, Cotton, 1995)). A eficácia desse tipo de métodos é

corroborada por alguns projetos estruturados implementados no Brasil (Oliveira, 2001 a e b). O corolário: falta de materiais estruturados e métodos complexos de ensino na mão de professores despreparados é receita garantida para o fracasso.

Os quadros seguintes apresentam os tipos de recursos, apoios, materiais e orientações de que dispõem os professores alfabetizadores nas escolas avaliadas. Aproximadamente 65% dos professores adotam cartilhas ou outros materiais de alfabetização. Isso significa que cerca de 35% dos professores utilizam outros materiais, possivelmente elaborados por eles próprios, ou não utilizam nenhum material. Mais de 70% dos 256 que afirmam seguir algum método se intitulam construtivistas, socioconstrutivistas ou sociointeracionistas.

A inadequação dos conceitos e métodos construtivistas para a alfabetização já foi devidamente analisada na leitura especializada (Oliveira, no prelo). Independentemente de quaisquer limitações ou impropriedades de na-

tureza metodológica, esse tipo de abordagem requer professores extremamente bem formados e capacitados, o que sugere, no mínimo, uma forte inadequação entre os métodos usados e o tipo de professor disponível.

> *No caso específico da alfabetização, as evidências são unânimes: para aprender a ler, além de um ensino metódico, estruturado e seqüenciado do código alfabético e das competências fônicas, o aluno precisa dispor de uma variedade de textos adequados ao seu nível de leitura, em termos de complexidade e compreensão vocabular (National Academy Report, 1998). Daí a importância de disponibilizar livros apropriados para que os alunos possam se alfabetizar.*

A diferença entre as redes públicas e privadas mostra o caráter regressivo das políticas educacionais.

O quadro 60 ilustra a disponibilidade limitada de recursos didáticos na maioria das escolas e coloca em questão dois aspectos importantes. Primeiro, questiona o que as redes de ensino entendem como “escola”. Ao admitir que uma escola possa existir sem biblioteca – cem livros está longe de constituir uma biblioteca escolar – as redes de ensino parecem encampar definições bastante idiossincráticas do que seja uma escola.

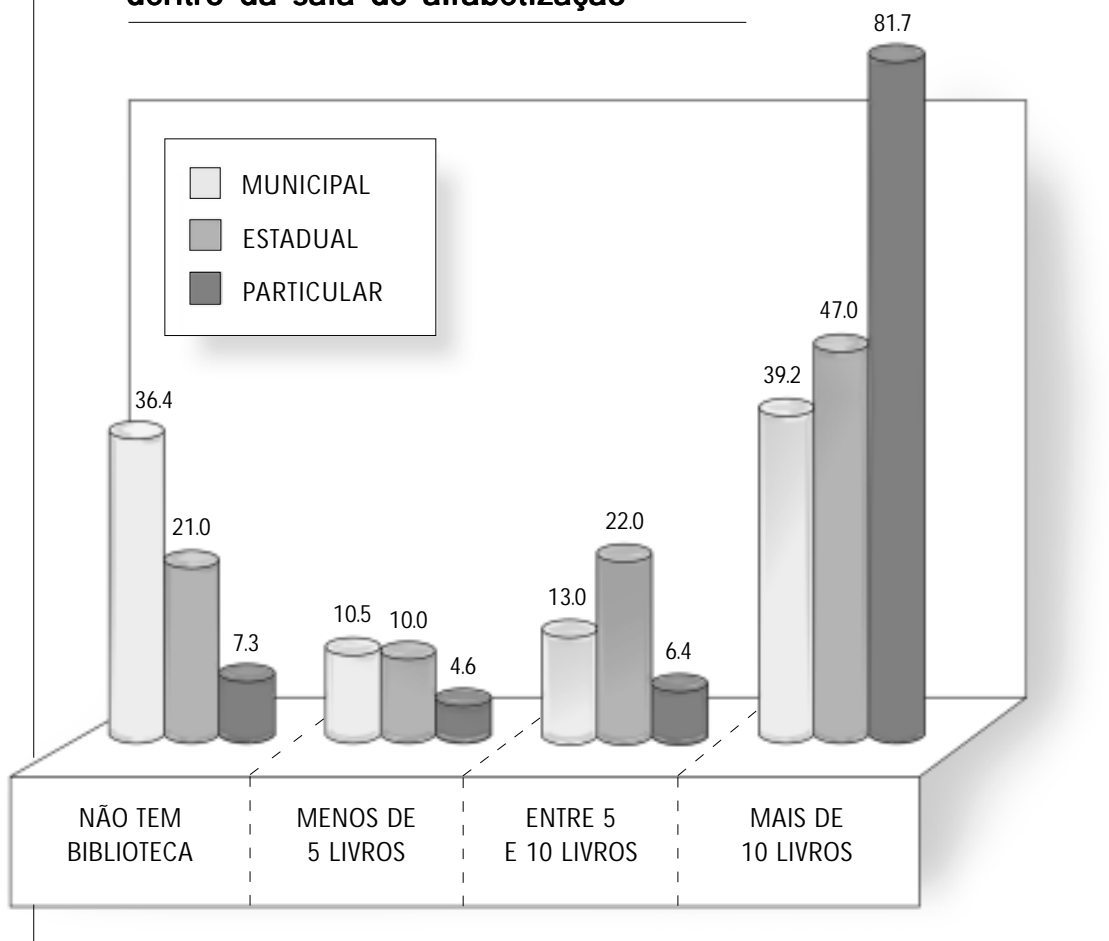
Em muitos municípios, inclusive da amostra, muitas pretensas escolas funcionam com algum tipo de instalação física e uma pessoa – nem sempre formada – encarregada de “ensinar” os alunos. Em segundo lugar, a diferença entre as redes públicas e privadas mostra o caráter regressivo das políticas educacionais: os alunos de família que possuem menos livros são os mesmos que freqüentam essas instituições impropriamente

Quadro 61
Livros na biblioteca e empréstimo de livros para ler em casa

Alunos c/ livro p/ ler em casa	Não respondeu	Não tem biblioteca	Menos de 20 livros	Entre 20 e 50 livros	Entre 50 e 100 livros	Mais de 100 livros
Sem resposta	33.3				2.6	2.7
Nenhum	16.7	37.0	39.4	37.0	33.8	20.7
Todos	33.3	48.1	45.5	37.7	39.0	49.3
A metade			3.0	14.8	6.5	4.7
> metade		7.4	6.1	5.6	3.9	12.0
Poucos	16.7	7.4	6.1	5.6	14.3	10.7

denominadas de escolas e que também não possuem livros.

Cabe ressaltar que em muitas escolas – talvez a maioria da rede pública – os livros são comprados pelo Ministério da Educação ou pela Secretaria de Educação, o que compromete ainda mais a sua utilidade, dado que não necessariamente são adequados ao programa de ensino, alunado e professorado da escola.

O quadro 61 compara a quantidade de livros nas escolas com o número de alunos que estariam tomando livros emprestados para ler em casa. Esse quadro constitui um magnífico exemplo de "realismo mágico" como forma de abordagem da realidade e de sobrevivência. Quase metade (48,1%) dos professores de escolas que não possuem bibliotecas afirmam que todos os alunos levaram livros para ler em casa. Os percentuais são

um pouco menores nas escolas que possuem entre vinte e cem livros.

Mais do que hábitos de leitura, inconsistências ou tendências para mentir, esse quadro reflete a dificuldade dos professores em aceitar e lidar com a realidade dentro da qual trabalham. Como a realidade é ruim, os professores criam uma outra, menos cruel, em suas cabeças. É nisso que consiste o "realismo mágico" ilustrado em obras como Cem Anos de Solidão, de Gabriel Garcia Marques.

Esse quadro explica, por si só, por que a maioria das crianças não aprende a ler: mesmo que houvesse alfabetizadores extremamente especializados, é impossível ensinar crianças a ler sem que elas disponham de farto e adequado material de leitura ao seu alcance, isto é, na sala de aula. O objetivo da pergunta era diferenciar a existência de livros na escola e na sala de aula, mas ela também serviu para evidenciar a inconsistência entre uma e outra resposta, confirmando a hipótese do realismo mágico como mecanismo de compreensão da realidade.

O quadro 63 revela interessantes informações. Primeiro, existem escolas em que o professor não recebe qualquer apoio. Isso novamente remete à questão da definição de escola adotada por diversas Secretarias de Educação: pode-se chamar de escola uma instituição onde professores não dispõem de apoio pedagógico?

Diretores devem ter menos poder decisório do que colegiados e Secretarias de Educação.

Segundo, diretores e vice-diretores raramente exercem liderança pedagógica nas escolas – fato confirmado em outros depoimentos registrados nos questionários. Isso está relacionado com a percepção dos professores, em geral, sobre a (des)importância do diretor como líder pedagógico da escola, conforme ilustrado nos quadros 64 e 65.

O quadro 64 apresenta a opinião dos professores das redes públicas a respeito de quem deve tomar decisões sobre os assuntos que afetam a vida da escola e mostra novas dimensões sobre as expectativas deles a respeito de seu próprio trabalho.

Os professores acham que deveriam ter muito mais autoridade sobre inúmeras decisões, inclusive administrativas; consideram que os diretores

Quadro 63
Pessoas que efetivamente ajudam o professor quando em dificuldade

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Ninguém	14.6	14.6	-
Diretor ou vice	8.3	4.9	7.5
Coordenador Pedagógico	47.2	45.6	87.9
Outro professor	29.9	35.0	4.7

deveriam ter muito menos poder de decisão sobre qualquer assunto, inclusive de natureza administrativa (exceto o controle de ponto); e dividem suas opiniões entre decisões que deveriam ser tomadas pelo colegiado ou pelas Secretarias de Educação.

É particularmente interessante a visão de que o colegiado escolar deveria participar de atividades administrativas da escola, mesmo considerando-se o perfil de escolaridade dos pais e o fato de que a maioria deles trabalha e dispõe de pouco tempo para se ocupar dessas questões.

Apesar de não atribuir muita importância às funções do diretor, sobretudo nas questões técnicas e substantivas da escola, as opiniões de professores sobre método de escolha de diretores são muito variadas, conforme ilustrado no quadro 65.

Não existe um método de escolha de diretores universalmente admitido pelos professores, mas há um equilíbrio forte entre os que aprovam critérios meritocráticos (concursos ou carreira) e outros puramente participativos, como o das eleições. A rejeição pela indicação polí-

Quadro 64
Opinião dos professores das redes públicas sobre os responsáveis por decisões

ASSUNTO	DIRETOR	COLEGIADO	SECRETARIA	PROFESSOR
Admissão de professores	28.9	14.2	58.7	4.7
Punições administrativas	38.0	37.6	23.8	2.9
Demissão de professores	17.7	27.5	61.7	1.0
Promoção e incentivos a professores	31.9	25.7	41.0	4.0
Ponto e questões administrativas	75.0	16.1	3.4	4.2
Em que turma professor dará aula	24.2	9.1	2.2	67.7
Em que turno professor dará aula	16.7	6.7	2.9	74.3
Em que escola professor deve lecionar	2.5	2.4	26.6	73.9
Que programa de ensino deve ser adotado	2.9	29.8	19.0	52.3
Que orientação metodológica deve ser seguida	5.3	22.2	11.7	62.9

tica é unanimidade. Os professores também acham que é mais importante recrutar um professor competente do que limitar a escolha a professores da própria escola.

Voltando aos apoios do professor na escola: a presença do coordenador pedagógico é considerada por eles como importante, mas em menos da metade dos casos. Resta o apoio de outro professor, cuja competência e experiência dificilmente será muito diferente do que foi analisado nas seções anteriores deste capítulo.

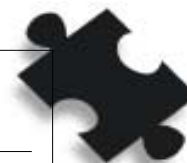
Não existem instrumentos para diagnosticar o nível de entrada ou de prontidão dos alunos para o processo de alfabetização.

O quadro 66 revela a inexistência de instrumentos para diagnosticar o nível de entrada ou de prontidão dos alunos para o processo de alfabetização. Este é um assunto que normalmente não consta da pauta de prioridades das secretarias e escolas. Os mesmos professores com qualificação deficiente e que não dominam conceitos básicos de alfabetização e de prontidão são os que preparam testes, em quase metade dos casos. Ou, simplesmente, utilizam instrumentos como tomar a leitura e fazer ditado para identificar a situação de seus alunos.

Quadro 65
Como deve ser escolhido o diretor

MÉTODO DE ESCOLHA	MUNICIPAL	ESTADUAL
Carreira própria	6.1	4.7
Eleição pela comunidade	34.5	41.1
Eleição pelos professores	15.4	12.1
Concurso	11.2	12.5
Concurso mais eleição	27.7	23.4
Nomeação política	0.9	0.2

Quadro 66
Uso de diagnóstico

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Não fiz	8.6	3.1	10.9
Teste da Secretaria	1.6	-	-
Teste da Escola	3.1	6.1	9.1
Teste do professor	42.2	54.1	45.5
Tomei a leitura	32.0	27.6	20.9
Fiz um ditado	12.5	9.2	12.7

Esses dados revelam, de um lado, que os professores mostram-se conscientes da importância de um diagnóstico individual dos alunos, mas por outro demonstra que estão sem instrumentos adequados. Ademais, com base nos conhecimentos, estruturas e materiais de que esses professores dispõem, provavelmente eles não saberiam o que fazer ou não teriam muitas opções sobre o que fazer, ainda que os alunos tivessem sido diagnosticados de forma adequada.

Expectativas e explicações sobre aprendizagem dos alunos

Com ou sem instrumentos adequados, os professores possuem idéias bastante concretas a respeito do nível de proficiência de seus alunos, conforme apresentado no quadro 67.

Quadro 67
Avaliação e expectativa dos alfabetizadores sobre o desempenho dos alunos

REDE	JÁ SABE ESCREVER	SABE FAZER DITADO	SABE LER	ESTARÃO ALFABETIZADOS ATÉ O FINAL DO ANO
MUNICIPAL	34.7	31.7	50.0	63.3
ESTADUAL	41.1	48.1	51.5	68.3
PARTICULAR	49.3	52.3	52.5	73.8

O quadro 67 revela um grau razoável de consistência na avaliação das competências – ler, fazer ditado e escrever, nessa ordem. Apenas nas redes municipais há uma inversão de ordem, que pode revelar uma certa falta de clareza dos professores sobre como ocorre a aprendizagem da escrita ou uma visão mais liberal do que seja “saber escrever”.

As expectativas dos professores sobre o número de alunos alfabetizados ao final do ano ilustram pelo menos dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, prevalece a idéia de que um número apreciável de alunos não estará alfabetizado ao final da primeira série. Isso é afirmado inclusive pelos professores de escolas particulares, onde a norma usual é que isso ocorra. Ou seja, nessas escolas, é normal considerar que ao final da primeira série contingentes expressivos de alunos não estejam alfabetizados.

Os mesmos professores que fazem essa afirmação também dizem que elaboram um plano de curso e que ele é adequado. Se os alunos não

aprendem, seriam os alunos inadequados? Em segundo lugar, a expectativa dos professores é não apenas otimista, mas profundamente irrealista: os dados apresentados no capítulo II demonstram que o número de crianças que efetivamente podem ser consideradas alfabetizadas é muito inferior ao que estimam os professores.

Possivelmente, trata-se menos de erro de estimativa do que de concepções a respeito do que seja um aluno alfabetizado, ou de um conformismo diante da dificuldade ou incapacidade para alfabetizar. A existência de ciclos não pode ser usada como uma explicação para o fato de o aluno não demonstrar o domínio de pelo menos algumas competências ao final de um ano letivo.

O confronto dessas respostas com os resultados dos alunos apresentados no capítulo II ilustra uma visão um pouco mais realista, mas ainda bastante distante da realidade. A pergunta foi feita no mês de outubro, praticamente ao final do ano letivo. Há uma diferença importante entre as expectativas de professores que se dizem bem prepara-

Quadro 68
Quantos alunos estarão alfabetizados ao final do ano X onde aprendeu a alfabetizar

	Não respondeu	Nunca aprendi direito	Com a experiência	Curso de Magistério	Curso de Pedagogia	Curso de Especia-lização	Na prática	Outra	TOTAL
Não respondeu	16.7	-	1.1				0.5		0.8
Todos		14.3	13.8	20.8	9.1		17.4	33.3	16.0
Maioria	66.7	14.3	66.0	54.2	45.5	80.0	55.4		57.0
Metade		28.5	8.5	20.8	18.2		17.4		14.9
Menos da metade		14.3	1.1		9.1	20.0	4.2		3.6
Menos de 20%			1.1				0.9		0.8
Poucos		26.6	3.2	4.2	9.1		0.5		2.2
Não sei prever	16.7		3.2		9.1		2.3	33.3	3.0
Outra resposta	2.1						0.9	33.3	1.4

Quadro 69
Expectativa de alfabetização em função do estágio anterior de alfabetização dos alunos

	MAIORIA OU TODOS JÁ SABIAM LER	METADE OU MENOS JÁ SABIA LER	TOTAL
Maioria ou todos serão alfabetizados	29	233	262
Metade ou menos serão alfabetizados	1	72	73
TOTAL	30	305	335
Porcentagem dos que estarão alfabetizados	97%	76%	78%

dos e os que afirmam ter dificuldades. Dentre os que se julgam preparados, mais de 80% considera que metade ou mais dos alunos irá ser alfabetizada. Esse número é bastante inferior entre os professores que se consideram despreparados.

O quadro 69 revela dois aspectos de interesse. Em primeiro lugar, há uma forte consistência nas expectativas: nas turmas em que todos os alunos já sabiam ler e escrever todos estarão praticamente alfabetizados (97%) até o final do ano letivo. Quando a metade ou menos dos alunos já sabia ler e escrever, a expectativa de alfabetizar a maioria ou todos cai para 76%. Em segundo lugar, os dados revelam que há uma expectativa "normal" de que pelo menos 24% dos alunos vão concluir a primeira série sem estar alfabetizados.

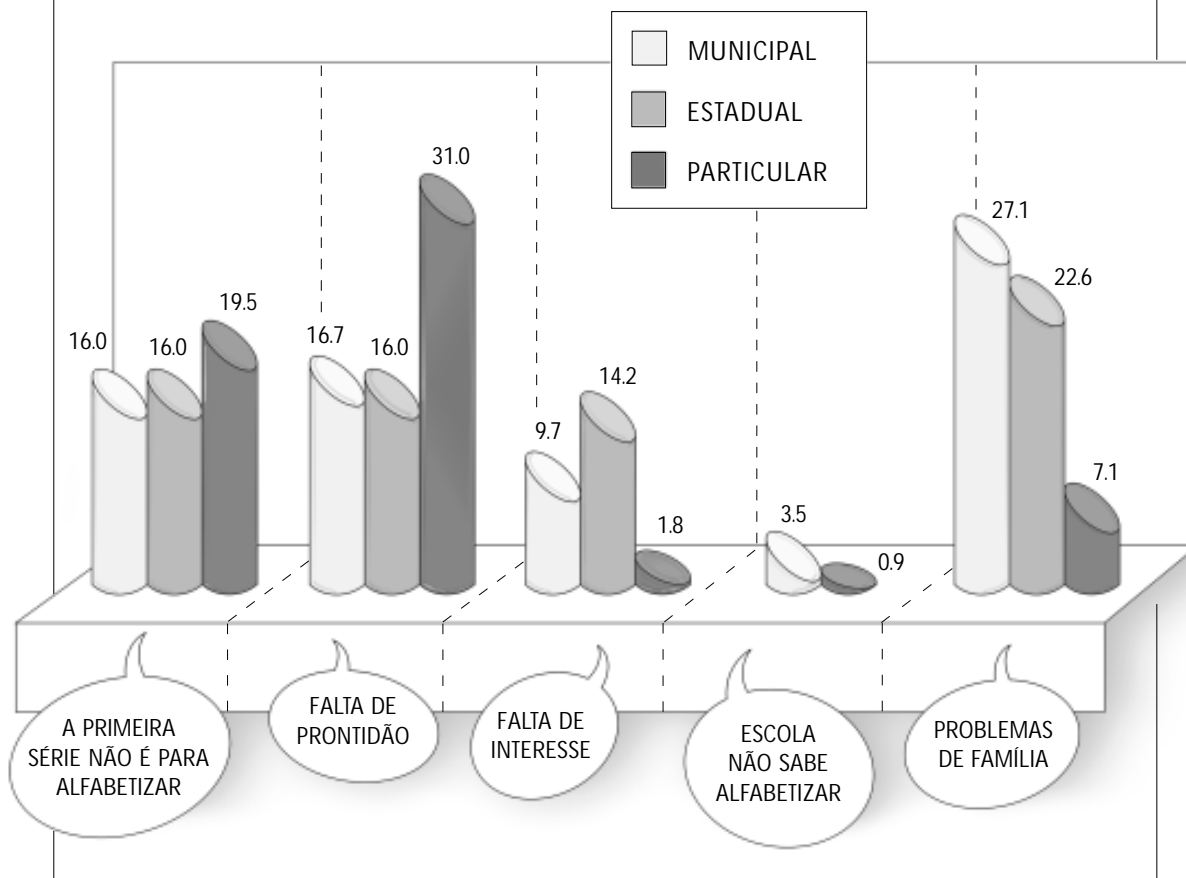
O descompasso com a realidade é duplo. Primeiro, faz parte da realidade da escola considerar normal que 24% dos alunos não estarão alfabetizados ao final da primeira série. Segundo, ele é maior na medida em que, na prática, o número de não alfabetizados tende a ser muito superior aos 24%.

Muitos professores não responderam a essa pergunta. Dentre os que responderam, muitos reconhecem que muitas crianças não se alfabetizam na 1ª série e não hesitam em apresentar suas explicações – mesmo quando se baseiam em diagnósticos precários. Como de costume, os fatores invocados estão quase todos fora da escola – problemas de família, do aluno, de prontidão.

Um número significativo de professores acha que a 1ª série não é para alfabetizar – para eles, a alfabetização deveria ocorrer antes do ingresso

na escola, ou não é importante quando ocorre. Esse número deve ser contrastado com a informação apresentada no capítulo I, segundo a qual mais de 66% dos alunos entram na escola sem saber ler.

É curioso ressaltar que existem professores que afirmam haver crianças que não têm interesse em ser alfabetizadas. Essa afirmação colide com a observação do senso comum sobre a curiosidade natural das crianças em descobrir o mundo, testar suas hipóteses e dominar os vários códigos que permitem seu melhor entendimento. As respostas também reforçam a tendência a minimizar a importância ou as deficiências da escola – apenas 3.5% dos professores de escolas municipais e nenhum de rede estadual vê problemas com a escola.

Quadro 70
Por que muitas crianças não se alfabetizam ao final da primeira série?

Enturmação e alfabetização de alunos aprovados para séries posteriores

Os quadros 71 a 73 apresentam as opiniões dos professores a respeito do que fazer com alunos que sabem ou não ler e chegam às suas classes. Por tratar de aspectos semelhantes de uma mesma questão, serão analisados conjuntamente.

Esses três quadros giram em torno de dois temas inter-relacionados: como lidar com a alfabetização no contexto da enturmação de alunos. A legislação brasileira permite grande flexibilidade para as escolas enturmarem e re-enturmarem seus alunos nas séries adequadas, de acordo com um programa de ensino. A rigor, os programas de ensino visam estabelecer os objetivos e conteúdos nas diversas séries, o que supõe, sobretudo no caso da Língua Portuguesa e da Matemática, uma estrutura e seqüência curricular.

A realidade indica que a maioria – quase 70% dos alunos – chega às escolas públicas sem saber ler e, muitos deles, provenientes de lares pré-letrados e sem qualquer competência relevante de pré-alfabetização. Nesse contexto, como reagem os professores?

O quadro 71 mostra que a maioria dos professores concorda com a idéia de que os alunos devem ser alfabetizados na 1ª série. A resposta "alfabetizar antes da 1ª série" certamente se refere a uma preferência do professor para que o aluno fosse alfabetizado em pré-escola, mas não parece significar que o professor está rejeitando o aluno, como o faz 1,1% dos professores de redes estaduais.

A sugestão de uma minoria de professores de deixar o aluno se alfabetizar sozinho reflete a existência de crenças de que alfabetizar não só não é importante, como não deve ser objeto de atenção prioritária das escolas. No todo, parece haver bastante consenso dos professores de que a alfabetização deve se dar na 1ª série – ainda que se encontre quem prefira que isso seja feito na pré-escola.

O quadro 72 ilustra a atitude dos professores quanto a estratégias de enturmação. Mais de 70% sugere que alunos com níveis diferentes devem ser encaminhados para classes diferentes – uma 1ª série avançada, ou a 2ª série, ou ainda um programa diferenciado de ensino dentro da mesma 1ª série. Ou seja: a maioria dos professores possui uma clara noção de que há limites razoáveis e não razoáveis para enturmar alunos, compatíveis com as características das escolas, com suas competências e com os recursos de que dispõem para criar alternativas dentro de uma mesma sala de aula.

Cerca de 26,5% dos professores das três redes prefere manter todos os alunos no mesmo programa – independentemente de seu nível de desenvolvimento. Ou seja, os professores parecem não relacionar os conceitos que têm a respeito de como enturmar com suas sugestões para lidar com

Quadro 71
O que fazer quando o aluno chega à 1ª série sem saber ler

O QUE FAZER	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Rejeitar o aluno		1.1	
Alfabetizar antes da 1ª série	16.8	20.2	28.0
Alfabetizar na 1ª série	82.4	76.4	72.0
Deixá-lo se alfabetizar sozinho na 1ª série	0.8	2.2	

Quadro 72
O que fazer quando o aluno chega à 1ª série sabendo ler

O QUE FAZER	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Manter o aluno na 1ª série	24.2	22.9	33.7
Criar a 1ª série avançada	50.8	59.4	30.3
Mandar o aluno p/ a 2ª série	14.8	6.3	3.4
Criar dois programas na mesma classe	10.2	11.5	23.6

Quadro 73
O que fazer quando aluno transferido de outra escola, matriculado em série mais adiantada, não sabe ler

O QUE FAZER	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Situação não existe	-	-	9.2
Colocar num curso de alfabetização	65.0	48.1	54.0
Colocar na série que estaria na outra escola	35.0	51.9	36.8

alunos não alfabetizados. Em outras palavras: os professores parecem não relacionar o impacto de decisões pedagógicas com o sucesso do aluno.

Essa mesma atitude é replicada quando se pergunta aos mesmos professores o que fazer com um aluno transferido que não sabe ler (quadro 71). Um número muito maior de professores opta pela solução formal – manter o aluno na série em que estaria formalmente, sem levar em conta suas competências. É curioso observar que 9,2% dos professores das escolas particulares afirmam que esse problema não existe em suas escolas, o que pode ser verdadeiro, dado a possibilidade que elas têm de recusar matrícula a alunos que não estejam compatíveis com seu programa de ensino.

Esses três quadros ilustram ambivalências dos professores quando têm de optar entre o respeito às diferenças individuais e o formalismo. Respeitar implicaria colocar o aluno no programa mais adequado ao seu desenvolvimento – seja avançando ou recuando séries, de forma a assegurar condições para que ele aprenda e tenha sucesso. Conceitos e decisões são estanques, caminham em vias diferentes. Se não der certo, o problema é com o aluno.

Um aspecto raramente pesquisado, mas necessário para compreender o atraso escolar, reside no acompanhamento do ano letivo efetivo. Da mesma forma que fizemos com os professores de 5ª série em diante, perguntamos aos professores alfabetizadores em que mês as aulas foram iniciadas e em que mês do ano eles começaram a lecionar na turma de alfabetização. Esses dados estão apresentados no quadro 74.

O quadro 74 ilustra a quantidade de professores que é admitida ou entra na turma depois de iniciado o ano letivo. Nos locais em que a aula começou em janeiro, por exemplo, 10 de 38 professores começaram a lecionar a partir de fevereiro. Onde a aula começou em fevereiro, 39 professores – cerca de 15% –, entraram na turma durante o ano letivo. Nesses casos, ou os alunos ficaram sem aulas até a entrada do professor ou houve substituição de professores, e ambos são fatores

Quadro 74
Início das aulas e entrada do professor na turma
Mês do ano em que o professor começou a lecionar

MÊS	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Janeiro	28	1	3	2	2			2		
Fevereiro	3	235	12	5	6	2	4	6	2	2
Março	1		38					2	1	
Abril				1		1				
Agosto								1		

prejudiciais ao bom desempenho do aluno.

Em síntese, os dados e a discussão apresentados nesta primeira parte do capítulo IV sugerem que os professores alfabetizadores não possuem clareza sobre o que seja alfabetizar e sobre os conceitos e instrumentos institucionais e pedagógicos adequados para tal.

A questão a ser aprofundada a seguir é se isso também ocorre com os demais professores, ou se é uma idiossincrasia dos professores alfabetizadores.

Parte 2
Relações de causa-efeito: como os professores avaliam a eficácia dos diversos instrumentos de ensino

Ilustramos, neste capítulo, como os professores alfabetizadores percebem ou não as relações entre o que fazem e o resultado de suas ações, bem como algumas variações dessas percepções nas diferentes redes de ensino. A seguir, vamos examinar como professores de séries mais adiantadas percebem a relação entre o que fazem e a aprendizagem dos alunos.

A indagação é a mesma, ou seja: em que medida as teorias, conceitos e crenças dos professores afetam as suas práticas? Em que medida variam as teorias e práticas nas diferentes redes de ensino (e, em última análise, nas escolas)? Em que medida isso faz diferença para a aprendizagem do aluno? Ou trata-se apenas de rituais e atividades desconexas, de caráter meramente formal?

É comum a prática de elaborar planos de curso e de aula.

Abordamos essa questão perguntando aos professores a respeito de atividades de planejamento da atividade didática, escolha e uso de meios e recursos, concepções a respeito do que eles julgam afetar a aprendizagem, e suas idéias a respeito de políticas e práticas educacionais relacionadas com aprovação, reprovação, promoção automática e educação especial.

O objetivo é sempre o mesmo: tentar compreender como os professores articulam teoria e prática para explicar, ou não, sua relação com a aprendizagem dos alunos.

O que deveria conter um plano de curso

Um plano de curso tecnicamente adequado é articulado com o programa de ensino da secretaria e com a proposta pedagógica da escola; apresenta uma estrutura e seqüência dos conteúdos; articula as unidades no tempo e com outras atividades do cronograma escolar; relaciona estratégias, materiais e métodos aos conteúdos; prevê mecanismos de avaliação e recuperação dos alunos. (Oliveira e Chadwick, 2001.)

A grande maioria dos professores – mais de 90% – afirma elaborar e utilizar planos de curso e de aula. Esses planos são escritos, e em formatos diferentes. Para mais de 85% dos professores, eles planos são revistos por outras pessoas na escola, e apenas 15% afirmam que ninguém os revê.

Os professores consideram essencial preparar os planos. Também afirmam que eles são elaborados tendo em vista a proposta pedagógica da escola e os parâmetros curriculares (PCNs). A maioria dos professores – mais de 95% –, diz ter lido o documento Parâmetros Curriculares. No entanto, entre 8 e 15% atribuem sua autoria à Secretaria de Educação, e pouco mais de 80% afirmam que ele contém orientações para programas de ensino – os demais afirmam tratar-se de documento sobre a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Fundef (Fundo para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) ou princípios gerais de pedagogia.

O quadro 75 ilustra a variedade de ênfase no conteúdo dos planos de aula, que podem ir de uma simples lista de temas à especificação de objetivos e atividades.

Quadro 75
O que contém o plano de aula

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Não fiz plano	0.9	0.6	1.0
Selecionei os materiais que iria usar na aula	2.07	19.8	14.9
Listei os temas	11.9	8.2	11.8
Listei os objetivos	66.5	71.4	72.3

Examinamos uma amostra de dezenas de planos de curso e de aula elaborados pelos professores que responderam aos questionários. De modo geral, eles apresentam algumas características em comum. Raramente atendem aos pré-requisitos do que poderia se considerar como um plano de curso adequado, do ponto de vista pedagógico e gerencial. Ao contrário, os planos, quando existem, ou se limitam a uma lista de conteúdos ou objetivos mais ou menos desarticulados ou apresentam quadros justapostos e desconexos – listas de conteúdos, de objetivos, de meios e métodos, etc. Em nenhum caso demonstram preocupação de integrar conteúdos, atividades ou projetos de uma disciplina com outra.

Os planos de curso referentes a classes de alfabetização ou ciclo básico merecem destaque: em nenhum há menção de conteúdo – como se

não existissem conteúdos específicos no processo de alfabetização. Conseqüentemente, não há estrutura e seqüência prevista para o ensino das habilidades necessárias para aprender a ler e escrever. Quando o plano se refere a ciclos, não há divisão do que será ensinado num ano ou noutro, e em nenhum caso há expectativas de desempenho e de avaliação.

Planos de aula são mais difíceis de avaliar e comparar, tendo em vista seu caráter idiossincrático: eles são elaborados sobretudo para guiar o próprio professor. O critério importante é se ele é útil para esse professor. De modo geral, no entanto, raramente os planos analisados obedecem a critérios adequados a um bom plano de aula. Alguns se limitam a listar objetivos, exercícios ou atividades.

O que mais impressiona é o que falta nos planos. Em nenhum deles havia uma pergunta provocativa, um exemplo interessante, uma aplicação prática.

O que mais impressiona é o que falta nos planos. Em nenhum deles havia uma pergunta provocativa, um exemplo interessante, uma aplicação prática. Num único caso houve menção a um fato da atualidade – a explosão das torres gêmeas de Nova York – curiosamente utilizada como motivo para uma atividade lúdica .... de humor negro! Quando os materiais são "preparados" pelos professores, primam pela mesmice – são cópias, colagens ou imitações de exercícios ou atividades de outros livros didáticos. Em nenhum plano examinado constavam atividades diferenciadas para grupos ou atividades específicas para avaliar os conteúdos ensinados.

Os que parecem mais úteis são aqueles referenciados a um livro ou material didático onde as atividades estavam previamente estruturadas. Ou seja: nos melhores casos, os planos de aula são guias para que o professor utilize o material integrante do livro didático de forma um pouco mais estruturada ou consciente.

Importante observar que uma coisa é o plano no papel, e outra é a utilização dele na sala de aula. Os dados discutidos adiante evidenciam a existência de um forte descompasso entre o papel e a realidade. O desajuste não se limita a usar ou não o plano, mas à própria convicção dos professores quanto à efetividade dele e da aula como instrumento de promoção da aprendizagem dos alunos.

Recursos e métodos didáticos

A aula, segundo a maioria dos professores, é centrada numa interação dinâmica do professor com os alunos.

Segundo os professores, as aulas acontecem sobretudo na forma de um diálogo, com participação bastante intensa dos alunos por meio de perguntas e respostas. A presença do professor é importante – falando, perguntando, demonstrando, anotando no quadro (quadro 76).

Os dados apresentados no quadro 76 confirmam a ênfase que os professores dizem atribuir à participação dos alunos: a maior parte do tempo da aula se dá através de trabalhos coletivos (cerca de 60%) orientados pelo professor, seguida de trabalhos em pequenos grupos (15 a 25% do tempo). O tempo gasto com "alunos perguntando" é maior nas escolas particulares (54%, contra 44% nas escolas públicas).

Quadro 76
Recursos didáticos mais utilizados

RECURSO DIDÁTICO	%
Alunos perguntando	16.4
Alunos respondendo	10.7
Professor falando	11.3
Professor perguntando	8.2
Professor demonstrando	9.9
Professor anotando no quadro	10.2
Materiais concretos	10.6
Livro didático	8.2
Livros de referência	7.6
Livros de leitura	4.2
TV ou vídeo	1.9
Computadores	0.8

Os professores afirmam que os alunos fazem, em média, entre 5 e 20 perguntas no decorrer de uma aula.

O uso de materiais concretos é mencionado com maior freqüência do que livros – cabe indagar que tipo de materiais seriam esses. O formato típico da aula envolve a turma como um todo, o que tem sérias implicações no processo de enturmação, já que esse formato supõe que a turma progride no mesmo ritmo e no mesmo programa, e dificilmente permite o atendimento a diferenças individuais.

O uso de mídia – computadores e tevê – é praticamente inexistente. Em cerca de metade das escolas existem equipamentos de vídeo, mas o uso de computadores para alunos é mais raro, com alguma incidência nas escolas particulares. Os professores que não usam esses recursos alegam dificuldades para operar (é trabalhoso), falta de informações e falta de programas adequados. Aqueles que usam geralmente ficam sabendo sobre a programação em catálogos ou vendo televisão em casa.

O papel e o uso do livro didático são analisados com base nas informações dos quadros 76, 77 e 78. O exame desses três quadros sugere algumas observações relevantes. Primeiro, quando comparado com outros recursos, o uso do livro didático (e de outros livros) parece secundário – a interação verbal dos professores com os alunos sugere que a aula é centrada no professor ou é baseada em falas ou perguntas e respostas.

Quando a pergunta se refere mais especificamente à freqüência no uso do livro, sua importância parece aumentar um pouco – é usado com

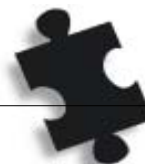
Quadro 77
Papel do Livro Didático

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Nenhum papel	6.3	4.2	6.6
Papel central	15.4	13.8	13.9
Fonte de informações	52.6	51.9	44.8
Fonte de exercícios	25.7	30.1	34.7

Quadro 78
Utilização do livro didático

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
Todos os dias	10.5	6.6	17.8
Muito freqüente	30.2	35.2	55.8
Alguma freqüência	45.7	48.4	14.3
Raramente	13.6	9.7	12.0

Quadro 79
Acesso e uso do livro didático

	LIVRO USADO TODO DIA	LIVRO USADO COM MUITA FREQÜÊNCIA	LIVRO USADO COM ALGUMA FREQÜÊNCIA	LIVRO USADO RARAMENTE	TOTAL
Não adoto livro didático	2.7	0.5	3.4	10.7	3.1
Todos alunos possuem o livro	87.6	88.5	83.2	76.0	84.9
Mais da metade possui o livro	6.2	6.5	9.6	8.3	7.9
Menos da metade possui o livro	2.7	1.6	1.6	1.7	1.7
Quase nenhum aluno possui o livro	0.9	2.9	2.3	3.3	2.5

bastante freqüência em cerca de 40% das aulas nas escolas públicas, e em quase 75% do tempo nas escolas particulares. Quanto à natureza do uso, ele é central apenas em 15% ou menos das classes. É mais utilizado como fonte de informações ou como apoio para exercícios.

Comparando essas informações com o que sabemos sobre a formação básica dos professores, seus planos de curso e de aula, e sobre os resultados dos alunos, cabe indagar como os alunos obtêm informação naquelas escolas onde os livros didáticos inexistem, não são adotados ou não são usados, e onde não há bibliotecas. À falta de materiais de estudo e referência, caberia indagar também sobre o que professores e alunos dialogam durante metade do tempo letivo.

O quadro 79 apresenta um cruzamento relativo ao acesso e utilização do livro didático em sala de aula. Os resultados são claros e de certo modo óbvios: quando todos os alunos possuem o livro, ele é usado com muito mais intensidade do que nas demais categorias. No entanto, há casos em que todos os alunos possuem o livro mas ele é usado raramente.

Perguntados sobre o uso de outras pessoas e recursos, o professor raramente recebe ajuda de terceiros para dar suas aulas. Os recursos humanos mais usados são os próprios alunos – mais de 65% colocam os mais adiantados para ajudar os colegas. Nas redes particulares, e em menor intensidade nas redes públicas, entre 18 e 30% dos professores diz contar com a colaboração de colegas. Estagiários, pais e voluntários são figuras raras nas salas de aula, como também é rara a mobilização de recursos para ajudar os alunos após as aulas.

É relevante mencionar que a discussão dos instrumentos e meios de ensino se dá de forma inteiramente dissociada da existência ou elaboração de planos de curso. Neles, raramente existe menção ao uso desses instrumentos e meios, e, quando existe, o que há é uma lista de meios e materiais, e não uma indicação concreta de uso em situações didáticas específicas. O mesmo ocorre em relação à escolha dos livros didáticos. Quase 70% dos professores diz participar de sua escolha, que acontece quase sempre em função de outros critérios – raramente é cotejada com a proposta pedagógica ou o plano de curso dos professores. Mesmo porque, menos de 50% dos professores recebe o livro de sua primeira opção.

Em outras palavras, as considerações sobre métodos e meios também se dão de forma independente dos conteúdos. São rituais isolados, cada um realizado em seu próprio tempo. As práticas docentes são bastante rígidas e padronizadas, com pouca flexibilidade para se adaptar à natureza dos objetivos e conteúdos ensinados.

Para aprofundar a discussão sobre a relação entre o que os professores fazem e o que pensam, perguntamos aos professores a respeito dos fatores que consideram críticos para promover a aprendizagem.

Fatores críticos para a aprendizagem

Características do ensino e da aula eficazes

De acordo com a análise dos dados empíricos, Slavin (1994), aponta as seguintes características do ensino eficaz:

■ *Qualidade da instrução: é o grau em que a informação e as habilidades são apresentadas aos alunos, de maneira a facilitar sua aprendizagem. Dependente da qualidade do currículo e da aula, ela se desdobra nas características seguintes.*

- *Informação apresentada de forma organizada.*
- *O professor faz transição clara entre os tópicos.*
- *O professor usa linguagem clara e simples.*
- *O professor usa imagens vívidas e exemplos variados e relevantes.*
- *O professor repete os pontos essenciais com freqüência.*
- *A aula é relacionada à experiência e conhecimentos prévios dos alunos.*
- *O professor usa organizadores avançados ou pelo menos recorda conceitos ou informações relevantes para a nova aprendizagem.*
- *O professor demonstra humor e entusiasmo.*
- *Meios visuais, quando apropriados, são usados para representar conceitos de formas não verbais.*
- *Os objetivos são especificados com clareza.*
- *Há relação entre o que é ensinado e o que é avaliado.*
- *O professor dá* feedback *imediato para orientar o aluno sobre o seu desempenho.*

■ *Níveis apropriados de ensino: o ensino é adequado ao nível dos alunos, isto é, ao domínio dos conhecimentos e pré-requisitos que viabilizam a nova aprendizagem.*

■ *Incentivos: como o professor motiva os alunos para a nova aprendizagem.*

■ *Tempo: os estudantes têm o tempo suficiente para dominar o novo assunto.*

Na seção anterior, tratamos dos insumos, instrumentos e meios que os professores usam. Nesta seção, os professores apresentam suas teorias a respeito dos fatores que consideram críticos para a aprendizagem (quadro 80).

O quadro 80 foi ordenado a partir das escolhas dos professores das redes municipais. Cinco dos itens (1, 6, 9, 10 e 12) referiam-se ao uso do

Quadro 80
Classificação dos fatores mais importantes para a aprendizagem

FATOR	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
1. Aumentar permanência do aluno com atividades de reforço escolar	51.3	46.0	51.9
2. Aumentar salário de professores	40.7	47.9	26.7
3. Diminuir o tamanho das classes	37.4	41.7	41.1
4. Garantir que todo aluno tenha os livros didáticos	34.1	34.3	21.7
5. Equipar a biblioteca	28.9	23.3	17.9
6. Aproveitar o tempo de aula	28.9	31.4	45.5
7. Aumentar participação de alunos em atividades extra-curriculares	21.4	18.8	27.3
8. Assegurar computadores p/ a escola	17.6	17.9	12.3
9. Aproveitar melhor o tempo do aluno, com tarefas de casa	17.2	15.7	23.2
10. Assegurar 200 dias letivos de aula	9.9	9.0	16.7
11. Assegurar TV e vídeo	7.5	5.7	6.2
12. Aumentar horas de aula	3.3	5.0	4.7

tempo. Dessas cinco questões, apenas uma ou duas figuraram entre as prioridades dos professores. Aumentar horas de aula ficou em último lugar, o que conflita com a reivindicação universal dos professores pelo ensino em tempo integral.

A relação entre proposta pedagógica e plano de curso também parece ser frágil, quando o item “assegurar o cumprimento do calendário escolar” é considerado como uma das prioridades mais baixas.

Há maior ênfase em aumentar atividades de reforço do que em aproveitar o tempo de aula. Mesmo nas escolas particulares, onde aproveitar o tempo de aula é mais valorizado, isso ainda ocupa um lugar secundário em relação ao tempo fora de aula, o que pode refletir diferentes entendimentos. Um deles é o de que o tempo de aula é insuficiente – mas, nesse caso, a escolha coerente seria defender o aumento de horas de aula.

O outro entendimento pode se referir à impossibilidade de atender a

diferenças individuais durante a aula, o que exigiria tempo adicional para os alunos mais lentos. Isso seria coerente com o fato de que as práticas docentes são centradas no professor e no conjunto dos alunos, e com as dificuldades impostas pelos sistemas rígidos de enturmação, que colocam alunos sem preparo nas turmas.

Cabe indagar se os professores com dificuldade para individualizar o ensino dentro da classe teriam mais facilidade para fazê-lo através de atividades extra-classe, para as quais dispõem de pouco tempo ou sobre as quais dispõem de pouco ou nenhum controle. A alta freqüência de respostas ao item "tamanho das classes" também se relaciona com a questão de enturmação.

Os meios, livros e biblioteca são vistos como de relativa importância, mas não como os mais importantes. Assegurar tevê e vídeo recebe quase o dobro da importância atribuída ao cumprimento do calendário escolar. Finalmente, há um contingente apreciável de professores – sobretudo nas escolas públicas – que relaciona o salário com a aprendizagem dos alunos.

Em síntese, há muito consenso e pouca diferença na classificação que os professores fazem dos fatores mais importantes para a aprendizagem. Essa ordenação quase sempre privilegia o acesso a meios e recursos, mais do que o uso dos já existentes, sobretudo do mais abundante deles, que é o tempo do aluno. Aparentemente, os professores tendem a valorizar mais o que não têm do que o que já têm, talvez indicando que se trata de itens complementares, e não necessariamente de uma ordem rígida de preferências ou prioridades.

Todos os professores – ou quase todos – dizem ser importante elaborar planos de curso e de aula. Mas esses mesmos professores consideram que isso tem pouca utilidade para melhorar a aprendizagem.

A comparação do que pensam os professores com as evidências compiladas por autores como Slavin (1974) e Cotton (1975) sobre a escola e a sala de aula eficaz ilustram a distância que os separa de uma informação profissional compatível com o exercício de suas funções. Para entender melhor como os professores percebem a relação entre ensino e aprendizagem, perguntamos quais as tarefas e iniciativas que dependem do professor poderiam melhorar a aprendizagem dos alunos (quadro 81).

Em primeiro lugar, cabe ressaltar o elevado nível de consistência entre as respostas dos professores das diversas redes de ensino. Aparentemente, existe uma "cultura" pedagógica muito disseminada e compartilhada pelos professores nos diferentes tipos de escola. A única variável mais diferenciada é o item "aproveitar bem o tempo de aula", que é significativamente mais bem valorizado na rede particular.

Essas respostas permitem analisar com maior profundidade como essa "cultura pedagógica" relaciona meios e resultados. Todos os professores – ou quase todos – dizem ser importante elaborar planos de curso e de aula. Mas esses mesmos professores consideram que isso tem pouca utilidade para melhorar a aprendizagem. Mesmo os professores de escolas particulares que valorizam o bom aproveitamento do

Quadro 81
Tarefas e iniciativas do professor que poderiam melhorar a aprendizagem dos seus alunos

	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR
1. Envolver a família nas atividades do filho, em casa e na escola	70.8	71.4	65.1
2. Demonstrar confiança na capacidade de aprender de cada aluno	58.3	46.0	53.4
3. Avaliar os alunos com freqüência e de forma consistente	42.0	37.9	37.2
4. Participar de atividades de capacitação	38.9	45.7	32.6
5. Aproveitar bem o tempo da aula	35.1	38.3	49.6
6. Elaborar um plano de curso consistente com proposta pedagógica	22.2	25.2	28.7
7. Preparar planos de aula para cada aula e segui-los de forma consistente	13.4	19.5	18.5

Os mesmos professores que afirmam que sua formação pouco contribui para suas práticas docentes situam atividades de capacitação entre as mais importantes para melhorar a aprendizagem dos alunos.

plano de aula parecem não estabelecer com clareza a relação entre um bom planejamento e um bom uso do tempo.

Uma outra forte característica da "cultura pedagógica" é a valorização das atividades de capacitação. Os mesmos professores que afirmam que sua formação pouco contribui para suas práticas docentes situam atividades de capacitação entre as mais importantes para melhorar a aprendizagem dos alunos. O que haveria de eficaz nas atividades de capacitação, que não existe na formação profissional?

As prioridades dos professores sugerem que os itens de caráter mais geral – envolver, demonstrar confiança, capacitação – exercem maior fascínio sobre eles do que as atividades mais concretas e palpáveis relativas ao ensino propriamente dito. A própria idéia de avaliação pode ser vista dentro desse contexto. Os professores atribuem uma importância relativamente alta para a avaliação freqüente. Perguntados sobre como avaliam seus alunos durante as aulas, respondem que é por meio de atividades.

A maioria prefere avaliações de caráter mais geral e subjetivo às voltadas para a aferição de competências específicas. A maioria dos professo-

res (entre 52 e 59%) afirma preferir uma avaliação baseada em comentários gerais do professor do que uma baseada na evidência do domínio de competências específicas pelos alunos. Entre 25 e 30% dos professores preferem instrumentos de "acompanhamento permanente", sem preocupação com o domínio de competências específicas.

Essas opiniões são compartilhadas, sem grandes diferenças, pelos professores das três redes de ensino. Tudo isso sugere que eles relacionam os conceitos e atividades de caráter mais geral com a melhoria de aprendizagem dos alunos do que intervenções e instrumentos mais específicos.

Merece atenção o primeiro item do quadro 81, o envolvimento das famílias. Do ponto de vista das famílias, seu envolvimento é elevado – tão elevado quanto pode ser. Os professores são coerentes com suas avaliações anteriores, ao esperar maior empenho e participação das famílias, já que consideram que elas ou contribuem pouco ou atrapalham os alunos. O fato de considerar esse envolvimento entre três a quatro vezes mais importante do que seguir planos de aula de forma consistente parece confirmar a percepção dos professores de que o que ocorre fora da escola é muito mais importante para a aprendizagem do que o que acontece dentro dela. Ou seja: haveria pouco espaço para uma ação pedagógica eficaz.

Mais de 60% dos professores das três redes consideram que as famílias deveriam receber um programa de ensino e informações que lhes permitissem acompanhar o progresso dos filhos.

Como a família poderia ajudar? Mais de 60% dos professores das três redes consideram que as famílias deveriam receber um programa de ensino e informações que lhes permitissem acompanhar o progresso dos filhos. Supõe-se, portanto, um programa bastante detalhado, com objetivos e metas que pudessem ser acompanhados ao longo do ano escolar, e um sistema de avaliação e informação que os pais fossem capazes de compreender e relacionar com o andamento do programa.

Menos de 10% considera notas ou conceitos como instrumentos apropriados, e cerca de 20% preferiria que a informação às famílias fosse de caráter eminentemente qualitativo (comportamento, assiduidade e opinião do professor sobre o desempenho acadêmico dos alunos). Os instrumentos propostos para viabilizar a participação dos pais parecem conflitar com outras convicções a respeito da relativa falta de importância atribuída ao tempo, ao uso do tempo, à articulação concreta das aulas com planos de curso e com o calendário escolar.

Até este ponto, indagamos dos professores a respeito das condições de trabalho, dos conceitos que informam esse trabalho e das relações entre condições e conceitos com o desempenho dos alunos. As duas perguntas seguintes referem-se à percepção do professor sobre os condicionantes de sua própria atuação, e os fatores que influenciam no seu desenvolvimento profissional e no seu dia-a-dia na escola.

O que ajuda a ser um bom professor

O quadro 82 apresenta uma síntese dos fatores que os professores consideram como mais positivos e negativos na sua formação como professor.

As diferenças entre redes escolares são mínimas, e portanto foram omitidas. A experiência pessoal com o aluno e o professor é o maior determinante, e inclui a influência de um determinado professor na carreira (4,3%). O curso de licenciatura também é ressaltado com muito menos ênfase, seguido de longe pela convivência com os colegas. Esta é vista por um maior número de professores como negativa, talvez sugerindo a existência de "maus exemplos". A experiência como aluno é também considerada por muitos como negativa, o que pode indicar que o professor considera inadequadas as práticas pedagógicas das escolas em que estudou.

A presença e a liderança do diretor geralmente são apontadas como algo negativo ou não muito importante.

Chama a atenção o fato de "um determinado diretor" ser considerado o fator que menos ajuda o professor a se tornar um bom profissional. Isso talvez se refira a experiências negativas marcantes, mas é parte de um quadro reiteradamente constante nos questionários, onde a presença e a liderança do diretor geralmente são apontadas como algo negativo ou não muito importante.

A pouca utilidade das reuniões pedagógicas – que em quase todos os outros questionários é sempre muito valorizada pelos professores –, pode simplesmente significar que elas não são importantes para transformar alguém num bom professor, embora possam ser úteis para ajudá-lo no seu trabalho, como sugerem os dois quadros seguintes. Esses quadros apresentam respostas a perguntas distintas, a primeira a respeito de como as pessoas contribuem para o trabalho do professor, e a segunda, sobre como os recursos e insumos lhe ajudam em seu trabalho.

Coerentes com a percepção de que a experiência pessoal é o fator determinante, os professores apontam os alunos como o grande fator que

Quadro 82
Fatores positivos e negativos na conformação de um bom professor

ITEM	O QUE MAIS AJUDOU	O QUE MENOS AJUDOU
Experiência como professor	45.6	
Experiência como aluno	14.9	15.2
Curso de licenciatura	12.4	
Convivência com colegas	4.9	8.1
Um determinado diretor		19.8
Reuniões pedagógicas		11.5

contribui para o seu trabalho, conforme indica o quadro 83.

O reconhecimento da importância dos alunos é digno de nota, pois torna mais complexa a avaliação feita anteriormente: os professores têm consciência de que seu trabalho só se materializa por meio dos alunos. Como interpretar o que os professores estariam querendo dizer? Se os alunos estivessem aprendendo e se desenvolvendo a contento, seria possível interpretar que o professor se realiza através do sucesso deles. Como isso ocorre em poucos casos, conforme revelam os dados do capítulo II, é preciso encontrar outra explicação.

O maior recurso didático são os alunos

Uma hipótese mais plausível seria a de que os professores consideram que eles e os alunos estão fazendo o máximo possível dentro das circunstâncias e rendendo também o máximo possível. Uma terceira hipótese seria simplesmente que os professores dissociam o que fazem dos resultados – os alunos são importantes na medida em que são o objeto do trabalho do professor, mas os resultados deles não dependem, em nenhum grau significativo, do que o professor faz.

Uma interpretação mais coerente com a idéia de que o sucesso ou o fracasso só dependem do aluno, e não do ensino, seria concluir que sempre que os alunos fossem aplicados, bem comportados, já alfabetizados, etc., o trabalho do professor seria mais simples. Quando os alunos são ruins, o trabalho do professor se prejudica, mas nada, de fato, dependeria dele ou do ensino.

Quando perguntado sobre outros recursos de natureza institucional, o estudo individual é considerado o mais importante para o trabalho do professor.

Os professores possuem consciência da importância de se manter atualizados e informados. Nessa perspectiva, a reunião de professores parece servir como importante instrumento para mantê-los informados e para articular suas atividades e respostas às intermináveis estimulações e tarefas que provêm do ambiente externo. Os professores tendem a dar maior importância a atividades de natureza geral – titulação, cursos, capacitação, discussão de problemas gerais – do que a atividades concretas e específicas diretamente relacionadas com os problemas dos alunos e o que efetivamente ocorre na sala de aula.

O peso relativamente baixo da biblioteca como instrumento de trabalho – ela é praticamente o único lugar onde alunos e professores encontram livros e recursos didáticos, na maioria dos municípios – tornaria plausível essa hipótese. Essa possibilidade também é confirmada pela resposta dada à pergunta sobre o que valorizam na orientação pedagógica recebida: a maioria dos professores a considera importante para questões gerais relativas a métodos e técnicas de ensino e avaliação, mas não para orientações específicas em suas disciplinas.

Finalmente, fizemos três perguntas aos professores sobre aprovação/reprovação, ciclos e educação especial, para averiguar como eles avaliam o impacto dessas políticas na aprendizagem dos alunos.

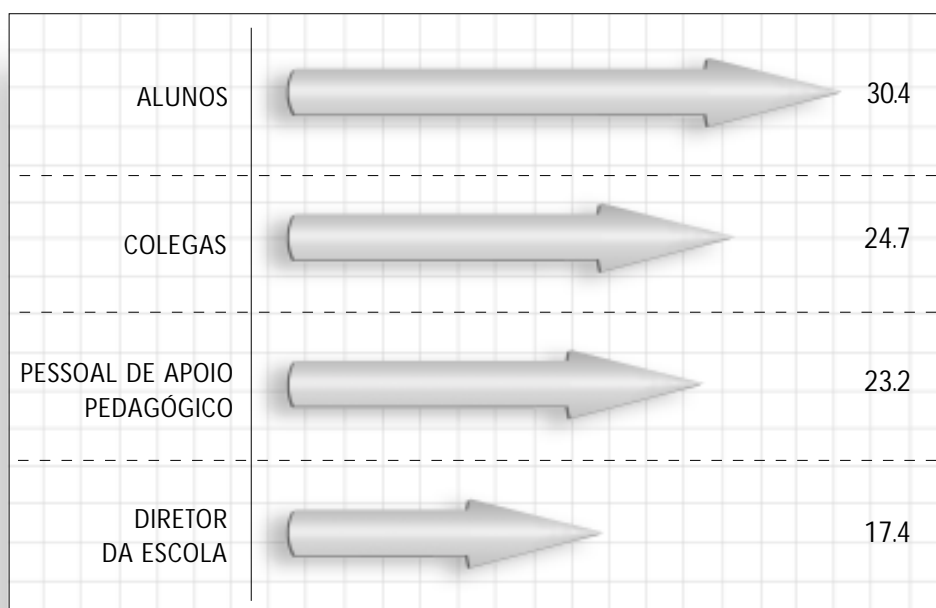
A maioria dos professores considera que o aluno repetente aprende menos que os demais, causa mais problemas e é mais desinteressado.

Poucos consideram que ele aprende mais quando repete. Os professores de escolas particulares, em geral, acreditam que um efeito positivo da reprovação é que o aluno "aprende a lição" e não volta a repetir. A grande maioria não concorda com a idéia de aprovar o aluno que não domina o programa – contra a opinião de apenas 2,7%.

Poucos consideram que reprovar é a melhor solução, embora o façam em larga escala. Quase 80% dos professores preferiria trabalhar de outra forma. Mas as alternativas são relativas à enturmação dos alunos, e não existem nas escolas. Muitos professores acham que o aluno transferido deve ser matriculado na série posterior à que estava cursando, independentemente de sua capacidade de seguir o programa.

Embora a reprovação seja prática disseminada, a repetência não é vista com bons olhos.

Ou seja: há uma percepção de que a reprovação, a repetência, as regras de enturmação e as formas de trabalhar com alunos em dificuldade são inadequadas. Mas não parece haver flexibilidade ou disponibilidade dos professores ou das escolas para usar as alternativas disponíveis ou examinar novas práticas – como por exemplo colocar alunos em turno adicional ou em tur-

mas especiais. Na prática, as soluções são apenas três: reprovação do aluno, aprovação sem critérios ou enturmação com base em documentos formais.

> *O que os professores opinam sobre ciclos e promoção automática*
>
> *"Pobreza, etnia, gênero e distâncias, combinadas com condições inadequadas de ensino e avaliação produzem elevadas taxas de reprovação."*
>
> *"Intervenções para reduzir elevadas taxas de reprovação nos primeiros anos da escola primária através de processos de promoção automática simplesmente aumentam as taxas de reprovação nos anos subseqüentes."*
>
> *"É praticamente impossível intervir nesse problema de forma isolada, sem levar em conta o contexto em que ocorre a reprovação em massa." (Eisemon, 1997, pp. 44 e 45)*

Quadro 84
Insumos e recursos que mais contribuem para o trabalho do professor

A maioria dos professores – sobretudo no setor privado – não tem experiência com o sistema de ciclos. Os poucos que têm se dividem em três grupos de tamanho semelhante: os que o consideram positivo, os que o julgam negativo ou fazem restrições, e os que são indiferentes.

Sobre promoção automática, a maioria dos professores da amostra a considera negativa ou desaconselhável, independentemente de ter ou não experiência com ciclos. Pouco mais de 2% considera que a promoção automática é negativa porque tiraria autoridade do professor. Uma discussão mais detalhada do assunto em outros contextos pode ser encontrada em Fernandes e Franco (Franco, 2001).

Alunos com dificuldades especiais devem receber tratamento diferenciado.

A maioria dos professores reconhece a importância de dar tratamento diferenciado aos alunos portadores de deficiências. Pouco mais de 22% considera que eles devem ser tratados igualmente, e a maioria acredita que devam ser colocados em classes especiais, durante todo o período letivo ou para algumas atividades. A expressiva maioria dos professores – cerca de 75% nas escolas públicas e 56,2% nas particulares – sente-se despreparada para lidar com esse tema.

Em síntese

Neste capítulo, procuramos compreender como os professores relacionam o que fazem com a aprendizagem dos alunos. Na primeira parte, utilizamos apenas os depoimentos dos professores de alfabetização e, na segunda, usamos as respostas dos professores de 1ª à 4ª e de 5ª série em diante.

As respostas dos professores e as análises que deles fizemos sugerem que existe uma "cultura pedagógica", alguns padrões de referência que são bastante universalizados e consensuais entre os professores, e que informam sobretudo o que eles pensam e suas respostas. No entanto, essas referências não afetam muito diretamente suas decisões e práticas pedagógicas, ou pelo menos isso não ocorre de forma consistente.

Parece predominar uma certa visão de que o que a escola faz é relativamente insuficiente ou inócuo, e afeta pouco os resultados do aluno.

De modo geral, parece prevalecer a idéia de que os fatores associados com o desempenho do aluno estão mais fortemente relacionados ao próprio aluno e às suas famílias do que ao que o professor e a escola fazem. Ou seja, parece predominar uma certa visão de que o que a escola faz é relativamente insuficiente ou inócuo, e afeta pouco os resultados do aluno.

Em segundo lugar, parece haver um largo fosso entre o que a maioria dos professores pensa e diz que faz e os conhecimentos disponíveis na literatura sobre o que torna eficaz o ensino, a escola e a aprendizagem. É certo que existem enormes diferenças entre professores, escolas e redes de escola, algumas delas assinaladas no decorrer deste capítulo. Mais do que as diferenças, destaca-se a semelhança entre os professores, na capacidade de dissociar o que fazem dos resultados dos alunos.

No contexto do presente capítulo, isso pode ser interpretado, em parte, como um problema de formação dos professores, que não estaria lhes dando uma convicção robusta a respeito da importância e eficácia dos meios e métodos pedagógicos. Isso poderia estar ocorrendo por duas razões – ou porque lhes falta uma formação de base, o que inviabilizaria uma formação profissional sólida para a função, ou então pelas deficiências da própria formação profissional. Aprendendo essencialmente com a prática, sem um balizamento conceitual e sem referenciais de avaliação externa, os professores acabam adquirindo noções desarticuladas sobre o papel e importância de seus instrumentos de trabalho.

Por outro lado, o descompasso entre a ação pedagógica e a aprendizagem dos alunos também pode revelar uma divergência dos professores a respeito dos próprios fins do ensino, da escola e da educação. Essa dissociação entre meios e fins será retomada e aprofundada no próximo capítulo, que procura entender como e por que razão o que ocorre nas escolas também se dá de forma desagregada – cada atividade assumindo um valor em si, independentemente das demais e dos resultados.

Capítulo V
A escola vista em perspectiva

Nos capítulos anteriores, vimos como a escola vista apenas por dentro deixa de perceber adequadamente a sua missão e, conseqüentemente, de procurar e obter resultados mais compatíveis com ela, conforme documentado no capítulo II. Vimos como escolas e redes de escola – especialmente as públicas – desenvolvem convicções a respeito das atividades que são ou deixam de ser consideradas apropriadas, legítimas ou eficazes. E como essas convicções afetam sua capacidade de auto-diagnóstico, sua definição de prioridades e, conseqüentemente, os resultados obtidos.

Este capítulo trata de compreender por que isso ocorre e quais as perspectivas de mudança, a partir das Secretarias de Educação e das próprias escolas. Tentaremos compreender a lógica em torno do comportamento dos atores apresentados no capítulo I e responder a perguntas do tipo: como suas convicções e expectativas afetam as suas práticas? Por que essas práticas se convertem em rotinas sem conexão com a eficiência ou o desempenho dos alunos? Como e por que os desvios de comportamento se tornam normalizados? O que podemos aprender na amostra das escolas com maior eficiência e da literatura sobre escolas eficazes e mudanças em organizações?

Quais fatores internos ou externos aumentam a probabilidade de que certas escolas ou redes de ensino sejam mais eficazes do que outras?

O presente capítulo se divide em duas partes. Na primeira, tratamos de entender a lógica dentro da qual convicções, normalização de desvios e mitos sobre o impacto de suas ações – que pouco ou nenhum efeito têm na aprendizagem e desempenho dos alunos – fazem sentido para os atores que os praticam. Essa lógica tem a ver menos com os fatores internos das escolas do que com a forma pela qual elas são vistas pela sociedade como um todo e gerenciadas pelo poder público.

Na segunda parte, conciliamos algumas características mais típicas das escolas particulares, que, de certa forma as aproximam das escolas eficazes. Essa análise irá permitir verificar como certas escolas e redes de escolas, embora aparentemente compartilhem das mesmas crenças e até de muitos mitos, conseguem estabelecer um espaço diferenciado para sua atuação e, conseqüentemente, lograr uma forma diferenciada de relacionamento com seu ambiente e sua clientela e, em decorrência, alcançar resultados mais compatíveis com essas expectativas.

Isso é mais típico das escolas privadas, e tende a ocorrer como exceção em escolas públicas, mas não em redes de ensino públicas. O que explica essa diferença? Que fatores internos ou externos aumentam a probabilidade de que certas escolas ou redes de ensino sejam mais eficazes do que outras? Essa reflexão sugere parâmetros e caminhos que

poderiam orientar a administração pública a repensar seus modelos de escola e gestão escolar. O capítulo termina com uma análise dos papéis da liderança das Secretarias de Educação e das escolas na difícil e desafiante condução de processos de mudança que transformem escolas públicas em escolas eficazes.

Parte 1
Compreendendo a lógica das escolas públicas

Crenças afetam práticas

Nos capítulos anteriores, registramos como diversos conceitos e práticas que destoam de normas escritas ou das conclusões da literatura especializada sobre ensino e aprendizagem passam a ser considerados como "normais" pelos professores, escolas e sistemas de ensino. É normal não cumprir o ano letivo; é normal perder 30 a 40% dos alunos entre abandono e repetência; é normal aprovar alunos sem que eles adquiram os conhecimentos adequados para prosseguir estudos; é normal enturmar alunos em classes onde eles não conseguem acompanhar o conteúdo e ritmo dos trabalhos; é normal passar dever de casa que necessita da ajuda dos pais, mesmo sabendo que eles não podem ajudar; é normal começar o ano letivo sem professores designados para as turmas; é normal destacar professores sem habilitação para lecionar e sem conhecimentos elementares de Português ou Matemática; é normal operar escolas sem coordenação pedagógica, sem bibliotecas ou sem livros nas bibliotecas; é normal culpar os alunos e pais pelo fracasso dos filhos.

Esses conceitos de normalidade, ou melhor, essa normalização do que deveria ser considerado erro, desvio ou aberração – face a concepções como a da escola eficaz – deriva do conceito de muitas Secretarias de Educação e dos professores a respeito do que sejam escolas, do que seja ensinar, do papel da educação e do papel do professor. Elas são, em parte, oriundas do processo de formação de professores, mas sua propagação deve-se muito mais à chancela que recebem a partir das imagens que a sociedade faz da escola pública, das expectativas pouco sofisticadas dos pais que nela matriculam seus filhos, do poder público em geral e, especialmente, das Secretarias de Educação e da direção da própria escola. Examinemos como essas convicções afetam as práticas.

Se qualquer professor pode ser diretor de escola, dependendo apenas de sua lealdade política ou de sua popularidade, é fácil entender por que os professores não dão importância à sua liderança na escola.

Se os professores acreditam que o fracasso depende apenas do aluno e da falta de condição ou da cooperação das famílias, não há razão para se esforçar e cumprir o programa de ensino dentro do aluno letivo.

Se os conteúdos curriculares e as disciplinas são irrelevantes ou indiferentes, não se justifica elaborar propostas pedagógicas e planos de curso com conteúdos e objetivos que o aluno deve dominar durante cada série.

Se o que importa é adotar "a" metodologia correta e não ensinar de forma eficaz, é normal dispensar os alunos para que os professores possam se reunir ou se capacitar.

Se o professor não tem condições de influenciar as políticas de enturmação de sua escola, pouco importa se os alunos são reprovados ou promovidos, se adquirem ou não conhecimentos.

Se o conceito de prontidão é irrelevante, pouco importa quando alfabetizar as crianças. O "respeito ao ritmo individual do aluno" torna-se sinônimo de que não é preciso fazer nada, basta esperar o tempo passar.

Se o tempo de aprendizagem é irrelevante, não há por que se preocupar com a enturmação adequada dos alunos.

Se o tempo de aprendizagem é irrelevante, não há por que se preocupar com a enturmação adequada dos alunos.

Se a infreqüência e a impontualidade dos professores são consideradas normais, como parte da "realidade" ou da "cultura" local, pouco importa ser pontual, chegar atrasado ou não cumprir o calendário escolar.

Se o importante é fazer atividades, pouco importa se os alunos estão ou não em sala de aula, se aprendem na rua ou deixam de aprender, se estão estudando ou ensaiando para a próxima festa.

Se os resultados dos alunos e da escola não afetam a carreira, o futuro e a vida dos diretores e professores, se o que importa é o seu nível de formação e a quantidade de horas que passam se capacitando, pouco importa se os alunos aprendem muito, pouco ou nada.

Se o que importa é usar o vocabulário politicamente correto, copiam-se textos e palavras bonitas para colocar no PDE, copiam-se programas de ensino de outras escolas: basta rebatizar as velhas práticas com os novos nomes da moda – e a escola se tornará eficaz.

No extremo, se ninguém ensina nada a ninguém e o aluno "constrói o próprio conhecimento" – como interpretam ao pé da letra certos professores – não se justifica o laborioso trabalho de planejamento pedagógico e de organizar e ministrar aulas bem estruturadas.

Vimos como o ambiente – as Secretarias de Educação e a direção da escola – sanciona as convicções sobre o que é ou não "normal" e aceitável. Resta ver de onde vêm e como se desenvolvem essas crenças.

Ambigüidade sobre meios e fins

Nos capítulos anteriores, vimos que os conceitos dos professores sobre a eficácia do ensino derivam de suas experiências como aluno e professor, de sua interação com colegas, com o ambiente da escola e, em menor medida, de seu processo de formação. Apesar de variar dentro de cada escola e entre sistemas escolares, parece grande o nível de consenso dos professores, sobretudo nas escolas públicas, a respeito de muitas dessas crenças.

As escolas – como quaisquer outras organizações – vivem em interação com o ambiente. As organizações recebem informações e recursos do ambiente e os processam de acordo com estratégias ou tecnologias que consideram adequadas. E devolvem seus produtos, serviços e resultados ao ambiente, em troca de lucros, reconhecimento ou mais recursos. As organizações estabelecem fronteiras ou limites com o ambiente – definindo suas tecnologias, suas formas de organizar o trabalho, os ritmos, os processos, as regras, as técnicas de produção, etc. É isso que as distingue do ambiente – de outra maneira, seriam irreconhecíveis. Todas as organizações – inclusive as escolas – se deparam com incertezas sobre seus fins e os meios mais adequados para atingi-los. E o sucesso delas consiste em reduzir essas incertezas através de formas eficazes de atuação. É isso que as leva a atingir os resultados desejados, dentro de um tempo determinado e a um custo compatível com os recursos existentes.

Quais são as incertezas relacionadas com as finalidades da escola? São as definições a respeito de sua missão, de seus objetivos, do que devem ensinar, do que seja educar. Em relação aos meios, as incertezas relacionam-se às formas de organizar o trabalho, de ensinar o currículo, integrar as atividades, avaliar os alunos, atender às diferenças individuais, etc.

Uma das inúmeras formas de compreender a relação das organizações com o ambiente se dá através da análise de como a organização – no caso a escola – compreende a relação entre sos eus fins e os meios que utiliza para atingi-los. O quadro 85, baseado na concepção clássica de análise organizacional de J. D. Thompson (1967), ilustra as quatro possibilidades existentes e as conseqüentes formas de decisão necessárias para dirimir as ambigüidades.

Quadro 85
Ambigüidades sobre meios e fins

	AMBIGÜIDADE SOBRE MEIOS	CLAREZA SOBRE MEIOS
AMBIGÜIDADE SOBRE FINS	1 decisão caso a caso	4 anomia, decisão por consenso ou inspiração
CLAREZA SOBRE FINS	2 decisão por meio de regras e normas	3 decisão baseada em julgamento profissional

No quadrante 1, paira forte ambigüidade sobre os fins da escola: diferentes atores identificam diferentes finalidades. Mas, uma vez esclarecidos os fins, as pessoas sabem como agir. Neste caso, cada escola ou comunidade escolar definiria seus próprios fins. A partir daí, as soluções, tecnologias e metodologias seriam específicas, adequadas a cada orientação ou finalidade.

No quadrante 2, não haveria ambigüidades nem pairariam grandes incertezas a respeito de fins e métodos/meios. A escola seria parecida a uma fábrica de pregos, tudo ou quase tudo poderia ser objeto de normas e regras. Seria uma enorme burocracia. Alguns centros de treinamento de operadores de máquinas, por exemplo, tornam-se mais eficazes na medida em que se aproximam desse quadrante, embora estejam sempre sujeitos a mudanças no mercado, nas máquinas que precisam de pessoal treinado e nas próprias tecnologias de treinamento.

As escolas – como quaisquer outras organizações – vivem em interação com o ambiente.

No quadrante 3, as escolas participariam de um ambiente que compartilha idéias claras a respeito das finalidades da escola – que, por exemplo, têm como objetivo transmitir um conjunto de conhecimentos acumulados por uma determinada comunidade de forma estruturada. As maneiras de fazer isso (métodos e técnicas) são conhecidas e variadas, mas não se aplicam a todos os casos, daí exigirem julgamento profissional (dos professores e especialistas). Esse seria o modelo mais compatível com o conceito de escolas eficazes.

Finalmente, o quadrante 4 ilustra a total anomia – cada um dos atores relevantes dentro e fora da escola possui suas próprias convicções e aspirações a respeito do objetivo da escola e ninguém tem nenhuma segurança a respeito dos meios para se atingir seus objetivos, se é que são atingíveis. Esse é o espaço para o surgimento de ideologias fortes, crenças e lideranças carismáticas, próprias dos grandes períodos de crise e incerteza.

As escolas descritas no presente estudo mais se parecem com o quadrante 4, refletindo uma forte ambigüidade quanto aos seus fins e uma forte heterogeneidade quanto aos meios – o que é revelado inclusive através da natureza e incidência do grande número de comportamentos normalizados. Em instituições situadas nesse quadrante, a clareza sobre os meios, sobretudo por parte das instituições externas à escola, como as secretarias, acaba tornando os comportamentos burocráticos e rituais como fonte única de legitimação das práticas escolares, para efeito externo, e gerando o cinismo e a anomia dentro das escolas.

Esse modelo pode ser útil para compreender e reinterpretar as práticas que vêm caracterizando as escolas públicas, tais como refletidas nos dados analisados no presente estudo.

Reinterpretando as práticas das escolas públicas

Olhando de dentro, as escolas se parecem muitos com as outras. Organizam-se de formas parecidas, seguem calendários semelhantes, compartilham crenças, adotam vocabulários parecidos, usam as mesmas práticas. Mas trata-se efetivamente de semelhanças, ou apenas de aparência de semelhanças?

Reexaminemos como opera a maioria das escolas públicas. Na prática, elas operam a partir de regras mais ou menos explícitas ou implícitas e de estímulos que recebem do ambiente na forma de recursos, projetos, instruções, orientações e demandas. Supostamente, essas atividades devem repercutir no processo de produção da escola – ou seja, no processo de ensino – e, por meio dele, nos resultados dos alunos.

Do ponto de vista lógico ou racional, as coisas deveriam se passar mais ou menos assim: devido às regras gerais de funcionamento, recursos básicos (pessoal, dinheiro, etc.) e orientações sobre o que deve ser ensinado (programa de ensino), as escolas definem como irão implementá-lo (proposta pedagógica). Levam em consideração, aí, as especificidades de seu ambiente interno (recursos, professores, preferências metodológicas) e externo (alunos e pais).

Essa proposta se desdobra em um plano de curso, a ser implementado dentro de um calendário escolar e articulando os diversos eventos da escola. O plano de curso serviria de base para o plano de aula, que, devidamente implementado, habilitaria os alunos a demonstrar as competências previstas. A avaliação objetiva – interna ou externa – traria informações úteis, em tempo oportuno, para recuperar os alunos ou rever os programas de ensino.

Na prática, o que ocorre é bastante diferente desse cenário. As práticas das escolas se revelam através de uma multiplicidade de eventos pouco concatenados, que exercem maior ou menor influência sobre o que acontece dentro da sala de aula, ou, em muitos casos, afetam negativamente o que lá ocorre. A realidade que importa não é o que acontece com os alunos. O que importa são os termos, os nomes, as convicções, as expectativas, as práticas, as "atividades". A realidade passa a ser os meios – não os fins.

Cada evento é visto e vivenciado como um fato isolado. Agora é o PDE. Agora é a proposta pedagógica. Agora é a escolha de livro didático. Agora é a capacitação. Agora (quase sempre na véspera do início do ano), é o planejamento pedagógico. Agora é a avaliação externa. Agora é o Censo. Hoje é o aniversário da professora. Agora são os projetos especiais. Agora é a TV Educativa. Agora são os computadores. Agora é método x ou y. Agora o método x não vale mais. Agora são os livros que a secretaria ou o governo tal e qual mandou para as bibliotecas. E assim por diante.

Embora os instrumentos formais de coordenação – o calendário, o PDE, a proposta pedagógica, etc. – existam, na prática, eles são usados de forma isolada e independente. Isso ocorre por uma razão peculiar às escolas públicas: é o ambiente externo, e não a direção da escola que coordena a vida escolar. As fronteiras entre a escola e o ambiente são muito tênues. É típico das Secretarias de Educação administrar o cotidiano da escola. E é típico solicitar respostas da escola – a festa, a celebração, o PDE, o quadro de freqüência, a avaliação externa – na forma de eventos, sem vinculá-los a qualquer forma de ordenação ou finalidade ou cobrança de resultados.

O que deveriam ser meios e instrumentos para diminuir incertezas e ambigüidades torna-se um fim: fazer o projeto da secretaria, cumprir determinações e prazos torna-se o alvo da escola, reforçando o caráter formal e estanque dos eventos. Em outras palavras, a falta de autonomia torna as escolas totalmente dependentes do ambiente.

As formas de atuação dos governos em todos os níveis – federal, estadual e municipal – não apenas criam e reforçam a desvinculação entre atividades, como fortalecem as crenças de que elas são desconexas e não afetam os resultados da escola. Tudo vira ritual, as atividades adquirem uma autonomia funcional, um valor em si mesmo – e ninguém cobra resultados, reforçando a importância dos ritos e sua desvinculação com os resultados (Meyer e Rowan, 1983). Examinemos alguns exemplos, para verificar como isso ocorre de forma concreta.

O PDE como fim em si mesmo

A análise de práticas de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) em escolas públicas pode ajudar a compreender de forma mais objetiva a discussão anterior. O PDE é uma prática relativamente recente, iniciada em algumas escolas ao final da década de 70, e promovida com maior ênfase por algumas redes de ensino e também pelo MEC, a partir dos anos 90, associando o plano a recursos para realização de obras e atividades de capacitação.

As práticas de elaboração de PDEs freqüentemente estão associadas com conceitos de planejamento participativo e com técnicas do movimento da qualidade total.

A idéia de PDE baseia-se no conceito de planejamento estratégico, utilizado por diversas organizações comerciais, públicas e não-governamentais. Toda idéia de planejamento tem como objetivo tentar reduzir incertezas sobre o futuro. A idéia de planejamento estratégico implica definir prioridades e articular meios para lograr os resultados prioritários.

A idéia comum e subjacente a qualquer proposta de PDE deveria ser a de induzir a escola a fazer um diagnóstico de sua situação, estabelecidas prioridades estratégicas que lhe permitam alcançar seus objetivos e estabelecer metas concretas definidas de forma quantitativa. As práticas de elaboração de PDEs freqüentemente estão associadas com conceitos de planejamento participativo e com técnicas do movimento da qualidade total.

Do ponto de vista formal, a maioria dos planos contém um diagnóstico, definições de visão e missão e listas de prioridades e/ou metas e tarefas com maior ou menor grau de detalhamento e quantificação. A idéia do PDE, em tese, é a de que ações prioritárias irão incidir nas práticas escolares, particularmente naquelas que afetam mais diretamente o resultado principal da escola, que é o desempenho dos alunos.

Na prática, o exame de centenas de PDEs por um dos autores revela um quadro bastante distanciado desses conceitos. Os diagnósticos – por vezes extremamente longos e sofisticados – nem sempre ou raramente identificam os problemas acadêmicos. A lógica que preside esses diagnósticos é exatamente a mesma cujos resultados vimos nos capítulos anteriores. A "realidade" são os eventos, não os resultados. A percepção de que meios levam à melhoria dos fins é, na melhor das hipóteses, impregnada pelas crenças e rituais. Conseqüentemente, as prioridades nem sempre coincidem com os problemas acadêmicos, tais como apontados no capítulo II.

Segue-se, aí, que as metas e atividades – muitas vezes incluindo as atividades rotineiras das escolas – não se tornam capazes de provocar mudanças na operação central (pedagógica) que afetem os resultados da escola. O mais comum é um elenco de atividades e projetos especiais que ficam na periferia dos desafios centrais da missão de uma escola eficaz. O que mais predomina – ao lado de uma menção marginal à melhoria dos dados de abandono e repetência – são propostas para construir quadras de esporte, fazer reuniões para discutir mais determinados assuntos, e capacitar professores.

Por que um instrumento que deveria servir para integrar a visão da escola sobre si mesma não alcança esses objetivos, na maioria dos casos? As razões são várias, mas coincidem com as observações registradas nos capítulos III e IV e com as análises realizadas no início deste capítulo. Primeiro, o PDE quase sempre nasce sem foco ou orientação consistente. Parece haver uma dissociação, no caso dos planos fomentados pelo MEC e as secretarias, entre o que as escolas pensam e o que fazem.

No papel, a idéia do PDE é levar a escola a refletir sobre si mesma e a traçar prioridades. Na prática, trata-se de encontrar justificativa para fazer um determinado repasse de recursos, normalmente predefinido, para obras ou capacitação. Em conseqüência, esses organismos transmitem às escolas uma visão puramente formal do PDE – o importante é preencher os quadrinhos ou cumprir certos processos e rituais de consulta e participação. O importante é ouvir a comunidade, não necessariamente ouvi-la para identificar e corrigir problemas. Importa o ritual, o processo. O PDE é feito, aprovado e enviado para arquivamento na secretaria – ou para justificar o repasse de determinado recurso.

Da mesma forma, prioridades e problemas detectados pela secretaria sequer são apontados para orientar o diagnóstico e as prioridades

da escola. O plano não se vincula às prioridades e estratégias da secretaria para melhorar o ensino, a não ser em um nível retórico: o que conta, na prática, é viabilizar um determinado repasse de recursos. O PDE deixa de ser um instrumento da escola e do ordenamento de sua relação com a secretaria e passa a ser um instrumento para a secretaria ou para o Fundescola.

Segundo, é muito comum utilizar o plano para justificar investimentos em reformas ou em capacitação de professores. O PDE torna-se um instrumento para viabilizar a transferência de recursos para escolas. Esse uso do plano é fácil de compreender, pois corresponde à opção preferencial das instituições de financiamento e das burocracias – federal, estadual e municipal – pela barganha caso-a-caso, em contraposição ao repasse de recursos por critérios imparciais.

No Brasil, embora as escolas sejam administradas por redes estaduais e municipais de ensino, até mesmo o governo federal (MEC) tem o seu programa de PDE, associado ao financiamento de ações preferidas por organismos internacionais, como o Banco Mundial. Esse tipo de orientação é imitado por diversas secretarias, sobretudo estaduais, que usam o PDE como estratégia para alocação de recursos financeiros. O resultado é previsível: qualquer que seja o problema da escola, as prioridades sempre serão a necessidade de reformas e a capacitação de professores – ou os itens que poderão vir a ser financiados.

Quando não há parâmetros claros a respeito dos fins e desempenhos esperados, e quando não há instrumentos eficazes para responsabilizar escolas e dirigentes pelos resultados, a visão que a escola e a comunidade próxima têm de si mesmas esgota-se dentro delas.

Terceiro, como o objetivo dos PDEs já nasce freqüentemente desfocado ou distorcido, como foi mostrado nos dois parágrafos anteriores, o diagnóstico da escola também se torna distorcido, e acaba sendo irrelevante para melhorar a qualidade do ensino. São freqüentes os exercícios para determinar os pontos fortes e fracos das escolas, mas o resultado deles não é muito diferente do que foi apresentado nos capítulos III e IV. As razões são as mesmas: falta de parâmetros objetivos e de compromisso com resultados.

Quando não há parâmetros claros a respeito dos fins e desempenhos esperados, e quando não há instrumentos eficazes para responsabilizar escolas e dirigentes pelos resultados, a visão que a escola e a comunidade próxima têm de si mesmas esgota-se dentro delas: a comunidade local e as crenças internas tornam-se a medida de todas as coisas. O PDE normalmente reflete as mesmas formas de pensar e agir retratadas nos capítulos anteriores.

Em quarto lugar, o que se considera como um “bom” PDE, no mercado, está mais associado ao preenchimento de quesitos formais estabelecidos no formulário enviado às escolas do que aos resultados de melhoria nas escolas. Para tanto, desenvolveu-se um vocabulário, por vezes de difícil compreensão, a respeito do que é politicamente correto incluir nos itens referentes à definição da missão ou visão da escola. O resultado são textos complexos e quase sempre irrelevantes.

Instrumentos que deveriam servir para diagnósticos de problemas concretos, como a análise de pontos fortes e fracos, tornam-se meras listas de empecilhos e de virtudes desconectadas de uma visão estratégica de como essas questões podem ajudar a explicar, entender ou superar os problemas de desempenho dos alunos. Nesse contexto eminentemente formalista, e no afã de disseminar a idéia de PDE, diversas instituições, públicas ou não-governamentais, estabelecem premiações para avaliar a qualidade dos planos".

É interessante observar como esses prêmios oferecidos por governos dos vários níveis não apenas reforçam a idéia do PDE como fato isolado (eles premiam o papel, não o resultado), mas também a idéia do formalismo: se contém diagnóstico, ganha tantos pontos – independentemente da qualidade. Se há análise dos fatores coercitivos ou impulsionadores, ganha mais tantos pontos, e assim por diante.

Há casos em que a escola é premiada pelo número de projetos especiais que acolhe, reforçando a idéia de eventos isolados desconectados do diagnóstico, das prioridades e das suas ações pedagógicas centrais. Obviamente, esses projetos são os mesmos que as burocracias centrais patrocinam para justificar sua existência e demonstrar sua afinação com as idéias correntes da moda educacional. Uma visão benevolente dos exercícios associados à elaboração do PDE certamente encontraria muitos méritos para exaltar: ele ensina a escola a fazer diagnóstico, permite o planejamento participativo, oportuniza a análise de meios-fim, ajuda a estabelecer metas de desempenho.

Tudo isso é positivo e meritório, na medida em que efetivamente ocorre. Mas, como no caso das avaliações mencionadas no capítulo II, a falta de relação entre atividades e resultados e de vinculação entre o plano e as demais ações de supervisão das secretarias e das próprias escolas acaba o transformando, na maioria dos casos, em algo isolado e desconectado do cotidiano da escola. Em muitos casos, o próprio processo de eleição ou escolha de diretores, que deles exige a apresentação de um plano para a escola, ignora, entre seus critérios, a relação desses planos com o PDE eventualmente existente.

Outro exemplo de atividades desconectadas e dirigidas de fora da escola é a semana pedagógica. Muitos sistemas de ensino estabelecem uma semana pedagógica no calendário escolar. Normalmente, ela é realizada imediatamente após o término das férias, e visa atender a dois objetivos. Na maioria dos casos, é voltada para o planejamento das atividades da escola. Em muitos outros casos, para o ritual da capacitação de professores.

Em alguns sistemas de ensino, a semana é organizada e implementada pela secretaria, e em outros, pelas próprias escolas. Nos dois casos, observa-se que ela acaba reforçando a idéia de eventos isolados. Se a intenção é planejar as atividades do semestre ou do ano letivo, certamente a ativi-

dade é intempestiva, pois o ano letivo já estará prestes a se iniciar e não haveria tempo para nenhuma decisão que implicasse mudanças em relação ao que já estiver estabelecido.

Se a semana pedagógica destina-se a capacitar professores, dificilmente essa atividade terá qualquer efeito, sobretudo se realizada de forma geral e igual para todas as escolas, sem levar em conta carências individuais dos professores que sejam sanáveis através de atividades dessa natureza e duração. E, ainda que esse fosse caso, provavelmente não seria a época mais apropriada para esse tipo de atividades, já que teriam implicações diretas no planejamento e atividade pedagógica do professor. Portanto, como tantos outros eventos, a semana pedagógica acaba sendo vivenciada como mais um ritual.

Todos os sistemas escolares do mundo sempre tiveram e têm, de uma forma ou de outra, descritores que sinalizam o que deve ser ensinado ao longo dos várias etapas do processo educativo.

A escolha do livro didático é outro exemplo de como e por quê eventos provocados de fora para dentro da escola são implementados de maneira desconexa. Na maioria das escolas, a escolha do livro didático, quando se dá pelos professores, rarissimamente leva em conta a proposta pedagógica e os planos de curso. Normalmente, ela ocorre como evento isolado, em que as decisões são tomadas com base no livro já adotado ou, no máximo, na análise dos pareceres constantes do manual de informação que acompanha os formulários.

Nas entrevistas pessoais com centenas de diretores realizadas por um dos autores, em nenhum caso eles mencionaram que essa escolha levou suas escolas a examinar a adequação dos livros escolhidos aos planos de curso ou propostas pedagógicas. De novo, transparece o caráter de evento isolado, subordinado à lógica das agências que se encarregam da compra e distribuição dos livros. Se ocorrer de o livro que chegar à escola ser compatível com o programa de ensino, tanto melhor. Caso contrário, isso não terá muita importância, inclusive aos olhos de muitos professores.

Contraste-se essa situação com aquela mais prevalecente nas escolas particulares, sobretudo as que se organizam em redes de ensino, nas quais os livros e materiais didáticos são alvo de estratégias articuladas – tanto por questões de natureza pedagógica (mínimo de uniformidade curricular), quanto, sem dúvida, por razões econômica (economias de escala) e comercial. Não se está sugerindo a padronização ou escolha centralizada de livros, apenas apontando para diferentes formas de promover a articulação entre fins e meios.

Outro exemplo eloqüente desse mesmo fenômeno, e que contribui mais para aumentar do que para diminuir a ambigüidade sobre os fins da escola, são os parâmetros curriculares, também conhecidos no Brasil como PCNs. Todos os sistemas escolares do mundo sempre tiveram e têm, de uma forma ou de outra, descritores que sinalizam o que deve ser ensinado ao longo dos várias etapas do processo educativo – chamem-se primário, ensino fundamental, ciclos divididos em séries ou anos escolares.

No passado, esses descritores eram apresentados exclusivamente sob a forma de tópicos –os conteúdos das várias disciplinas. A partir da década de sessenta, foram introduzidos os "objetivos" – que ora eram usados no lugar dos conteúdos, ora eram incorporados aos mesmos, ora eram justapostos. Um dos avanços pretendidos com essa forma de enunciar os programas de ensino era estabelecer o nível cognitivo relativo ao domínio dos vários conteúdos. Diversas taxonomias ou linguagens foram criadas para apresentar esses objetivos.

Na década de noventa, sob a influência de movimentos de eficiência organizacional e gerencial, como o da "qualidade total", a linguagem dos objetivos utilizou o conceito de parâmetros, indicadores ou referenciais de desempenho. O uso desse conceito, sobretudo em países de língua inglesa (*standards* ou *benchmarks*), é muito específico, e refere-se a expectativas concretas sobre o desempenho intelectual dos alunos. Os parâmetros, nesses países, são instrumentos para ação. No Brasil, os parâmetros são estabelecidos de forma vaga e genérica, e são instrumentos mais para discussão do que para ação, dado sua difícil – se é que possível – operacionalização.

No Brasil, os parâmetros são estabelecidos de forma vaga e genérica.

O leitor que abrir as páginas da internet poderá verificar como os diversos países enunciam os seus parâmetros. Dessa forma, poderá melhor compreender algumas das razões pelas quais, diferentemente de outros países, as escolas brasileiras funcionam como descrito nos capítulos III e IV e produzem os resultados apontados no capítulo II. Não que os parâmetros tenham causado uma revolução no ensino, mas a forma como eles são apresentados e vivenciados nas escolas ilustra o tipo de comportamento ritualístico ilustrado naqueles capítulos.

Nesses outros países, normalmente, os parâmetros são elaborados por professores que lecionam essas disciplinas nas escolas e se apresentam de forma estruturada e orgânica, para cada disciplina e série do ensino. Especificam, para cada série escolar, as competências cognitivas, ou seja, as atividades e aquisições mentais que o aluno deve comprovar aplicando o conhecimento adquirido no estudo dos conteúdos próprios de cada disciplina a situações concretas ou abstratas.

Tais parâmetros, como o nome indica, servem para vários fins. Primeiro, estabelecem metas concretas, que podem ser avaliadas de forma objetiva. Segundo, contêm, pela forma como são apresentados, indicadores do nível de complexidade cognitiva com que o aluno deve elaborar os conteúdos de cada disciplina, nas diferentes séries. Terceiro, pela forma como são enunciados, os parâmetros já sinalizam tanto a aquisição quanto a transferência e uso do conhecimento em cada disciplina, inclusive em aplicações interdisciplinares.

No Brasil, como ocorreu em outros países da América Latina que tentaram copiar essas tendências sem penetrar seu objetivo real (PREAL, 2001) os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) se distinguem de iniciativas

similares nos países industrializados por uma série de características. De especial relevância para o presente trabalho, vale mencionar: primeiro, os PCNs são antes de mais nada uma reflexão teórica e acadêmica (ambas no sentido pejorativo do termo) sobre disciplinas e ensino; segundo, os textos que os apresentam são elaborados numa linguagem complexa e de difícil compreensão – tanto que precisaram ser "traduzidos" numa versão mais acessível para disseminação nas escolas; terceiro, de modo geral não ajudam muito as redes de ensino e escolas a estruturar programas de ensino a partir deles, o que se comprova pelo exame de dezenas de propostas pedagógicas e planos de curso.

As redes de ensino, talvez por não saber o que fazer com os parâmetros, acabam copiando e adotando os próprios PCNs como se fossem programas de ensino. Como resultado, as escolas recebem esses textos complexos, genéricos, e vagos, e ficam sem orientações seguras para elaborar suas propostas pedagógicas. Acabam repetindo, nas suas propostas, a elevada prosopopéia característica dos parâmetros nacionais. Quanto à sua função para orientar a produção de materiais e livros didáticos, os PCNs também deixam a desejar, na medida em que, por ser excessivamente genéricos, justificam praticamente qualquer resposta. Na prática, como todos os autores e editores de livro didático reconhecem, o importante é prestar reverência ritualística e registrar, na capa ou na introdução, que o livro está de acordo com os parâmetros.

Mais recentemente, vem sendo introduzido o termo "competências" como forma para estabelecer os objetivos educacionais e curriculares. Esse termo é retirado dos estudos originais de D. Schon (1973) sobre práticas profissionais, e vem sendo difundido por autores como Perrenoud (Perrenoud *et alia*, 2001). O conceito de "competência" coloca em relevo a utilização e capacidade de aplicação do conhecimento aprendido nas várias disciplinas a situações concretas. Como no caso dos parâmetros, no Brasil, o termo vem sendo incorretamente interpretado, em grande parte da literatura e das discussões, como um substituto para o ensino das disciplinas.

O nível de desorientação chega a tal ponto que muitas escolas acabam achando que o governo federal decretou o fim das disciplinas científicas e as substituiu por algo denominado "ensino por competências".

O nível de desorientação chega a tal ponto que muitas escolas acabam achando que o governo federal decretou o fim das disciplinas científicas e as substituiu por algo denominado "ensino por competências". Outras escolas – inclusive da amostra do presente estudo – contratam professores para cuidar das atividades inter e transdisciplinares, que passam a ocupar parte considerável do tempo (pelo menos das propostas pedagógicas), sem qualquer vinculação com as disciplinas.

Secretarias de Educação, ao invés de desenvolver programas de ensino a partir dos parâmetros ou de outras orientações, chegam a retirar professores da sala de aula para estudar os parâmetros ou definir as novas "competências". Dessa forma, estudar os PCNs transforma-se em mais uma atividade nas escolas e torna-se uma espécie de devoção, um culto

particular. Dado o nível de abstração, generalidade e abrangência com que são elaborados os parâmetros na maioria das disciplinas, é praticamente impossível dizer que uma escola, rede de ensino ou livro didático não se enquadra dentro de suas orientações.

Outro termo que recebe conotação específica, no Brasil, é a palavra currículo. Em manuais de pedagogia escritos nos diversos países do mundo, o termo significa estrutura e seqüência de ensino que organizam unidades de conteúdo de algo que se pretende ensinar – uma disciplina, competência ou habilidade. Em todos os países industrializados, currículos – que podem ser mais rígidos ou flexíveis – permitem às escolas elaborar programas de ensino e, aos autores, redigir livros didáticos.

Tal como ocorre no nível mais geral com os "parâmetros curriculares", os programas de ensino e propostas pedagógicas das escolas nos municípios deste estudo raramente se coadunam com essa definição. Comumente são listas de tópicos. Mais freqüentemente, misturam e confundem conteúdos e métodos. O currículo de uma rede municipal, copiado do currículo da respectiva rede estadual, coloca o termo "construir conhecimento" como objetivo curricular, junto com outros conteúdos, como ensinar frações e aplicar a regra de três.

Nas redes municipais, mais do que nas demais, são ainda comuns as intervenções cotidianas e intempestivas das secretarias nas escolas. Ao sabor de pressões externas ou da própria criatividade de seus funcionários, as secretarias vão criando projetos e eventos ao longo do ano e induzindo as escolas a adotá-los, invalidando, dessa forma, qualquer propósito objetivo para o calendário escolar, programa de ensino e planos de aula. Até mesmo propostas bem intencionadas como as de avaliação externa freqüentemente são elaboradas sem qualquer referência a programas de ensino e expectativas concretas e compartilhadas a respeito do desempenho dos alunos. A demora em retornar os dados dessas avaliações às escolas reforça, ainda mais, o caráter isolado dessas intervenções.

De todas as intervenções externas, as iniciativas das Secretarias de Educação voltadas para a capacitação de professores possivelmente são as que reforçam, de maneira mais contundente, a desconexão entre meios e fins. As razões são várias. Retornemos ao que nos revelam os capítulos anteriores. Se um professor não sabe ler e escrever, ou não conhece os conteúdos básicos de aritmética, é pouco provável que qualquer curso de capacitação de qualquer duração (a) o capacite e (b) tenha influência em sua prática docente.

O mesmo se dá com professores "leigos" ou com formação acadêmica e profissional deficiente. A primeira razão, portanto, refere-se à inadequação entre o problema (falta de formação básica, de longo prazo) e a solução (capacitação de curto ou médio prazo). A segunda razão também

se relaciona à adequação, mas desta vez se refere aos próprios conteúdos. A maioria das "capacitações" oferecidas é de caráter geral, sem relação com problemas específicos dos alunos e dos professores.

O levantamento de "necessidades" de capacitação não deriva das deficiências de ensino do professor – cotejadas com algum parâmetro objetivo do que seja uma boa aula, ou das deficiências do ensino apontadas a partir do desempenho dos alunos. Ao contrário, ele comumente é elaborado a partir de uma lista de "cursos oferecidos" ou como se fosse uma lista de presentes de Natal ("liste os assuntos nos quais você gostaria de ser capacitado").

Um terceiro aspecto reforça o caráter simbólico das capacitações: o fato de que muitas vezes são proporcionadas por instituições que gozam de prestígio junto aos professores – Ministério da Educação, secretarias, universidades, etc. Com isso, os professores passam a acreditar que essas ações são necessárias, importantes ou úteis. Chegam ao ponto de acreditar que elas são três ou quatro vezes mais importantes para a aprendizagem dos alunos do que elaborar e ministrar uma boa aula, conforme documentado no capítulo anterior.

Todos estão satisfeitos com o que fazem e com os resultados alcançados. Como no mundo do Dr. Pangloss, tudo vai bem no melhor dos mundos!

É oportuno lembrar que freqüentemente esses cursos de capacitação, além de liberar os professores da rotina das aulas e permitir eventualmente o recebimento de diárias, contam pontos para promoção funcional e aumento de salário dos professores. Não é à toa que goza de tanta popularidade.

Esses exemplos são suficientes para ilustrar como as melhores (e piores) intenções acabam virando evento, quando chegam à escola. PDE, ensaio para a festa, proposta pedagógica, semana da pesca, atividades interdisciplinares, bumba-meu-boi, avaliação externa, dia das raças, escolha do livro didático, aniversário da secretária de Educação, visita dos pais à escola, reunião do conselho de classe, celebração da padroeira da cidade, censo escolar, laboratório de informática, laboratório de línguas, TV Educativa, etc. etc., sem falar na miríade de projetos especiais. Tudo vira pretexto para suspender ou interromper as aulas regulares, para engordar o currículo, para desconsiderar o plano de trabalho da escola. Tudo adquire vida própria – poucos são os eventos que acabam incorporados no cotidiano da escola através dos planos de curso, de aula e da avaliação.

Habituados a um fluxo incessante de atividades e inovações, os professores acabam reproduzindo esse padrão em suas aulas. As próprias aulas acabam se tornando um conjunto de atividades desconexas entre si e sem relação com o domínio de competências pelos alunos. O plano de aula é uma lista de atividades. A avaliação se faz através de atividade. Tudo vira atividade, forma, rito, magia. Todos trabalham muito e dão o melhor de si. Todos estão satisfeitos com o que fazem e com os resultados alcançados. Como no mundo do Dr. Pangloss, tudo vai bem no melhor dos mundos!

O caráter isolado e episódico dessas atividades e a falta de avaliação externa reforçam a desconexão que os professores fazem entre suas ações e os resultados concretos. Isso ocorre mesmo quando muitas dessas novidades e inovações são relevantes ou estão mais próximas das necessidades da sala de aula, pois as conexões não existem, tudo é evento (o vídeo, o computador, o incentivo à leitura, o isso, o aquilo). As atividades passam a ter valor em si mesmas – e não pelos resultados que elas provocam para ajudar a ensinar o currículo. Da mesma forma que vêm, elas vão.

Como a atenção das autoridades e dos proponentes dessas atividades é efêmera e o acompanhamento e controle de resultados são quase sempre inexistentes, elas raramente chegam ao fim, ou resultam em algo além do próprio evento. Isso explica a enorme facilidade das escolas e professores para adotar novidades e inovações – eles nem precisam resistir, porque sabem que o fôlego logo passa e tudo voltará "ao normal" em breve. Esse comportamento foi amplamente documentado nos estudos de L. Cuban (Tyack e Cuban, 1995) sobre reformas educativas. A melhor forma de não mudar é inovar sem cessar, descartando ou justapondo uma inovação atrás da outra.

O resultado dessa forma de gerenciamento e controle externo das escolas – voltado para processos, ações e intervenções isoladas, desconexas e inconseqüentes – leva professores e escolas a atribuir um caráter ritual, simbólico, ou mesmo de fetiche a essas iniciativas. Como raramente, ou nunca, as ações são relacionadas entre si, com as ações permanentes das escolas, ou com resultados, desenvolvem-se crenças a respeito da maior ou menor importância de certas atividades. Aqui, o consenso e o colegiado é que são sacrossantos, acolá é o método tal ou qual, alhures é o uso de computadores, em outro lugar é a capacitação, ou as intermináveis reuniões de professores. Tudo vira um ritual necessário para assegurar a sobrevivência das pessoas dentro e fora da organização – e para exorcizar os maus espíritos.

Do ponto de vista de equilíbrio psicológico, o excesso de afazeres e o cumprimento das normas – as normas reais e as "normalizadas" pela cultura local – permitem aos professores superar qualquer dissonância cognitiva entre suas ações e os resultados dos alunos. Dessa forma, justificam o elevado índice de satisfação consigo mesmos e com a sua profissão. O ritualismo, formalismo e o uso de expressões política e pedagogicamente corretas explicam como professores pouco mais do que alfabetizados manifestam seu transbordante entusiasmo em ajudar os seus alunos – que sequer conseguem fazer um ditado simples – a "dominar os códigos da linguagem".

Outra conseqüência dessa forma de atuação do ambiente é diminuir, neutralizar ou impedir a possibilidade de gestão local da escola pelos seus dirigentes, bem como de responsabilizá-los pelos resultados: o relevante passa a ser o cumprimento dos projetos e iniciativas

externas, e não o desempenho dos alunos.

Há várias e divergentes explicações para esses fenômenos. Mesmo porque, eles não são novos, também ocorrem em países com sistemas educativos descentralizados, como nos Estados Unidos, e vêm sendo estudados há muitos anos. Autores como Meyer e Rowan (1983) os atribuem ao fato de que a escola efetivamente tem funções eminentemente rituais, não estão estruturadas e dificilmente poderia ensinar com eficácia, e que o comportamento mais racional é praticar os rituais para que ela não seja cobrada naquilo que não pode fazer.

Outros autores, como Perrow (1986), analisam essa forma de gerenciamento externo e "falta de orientação" das escolas como conseqüência lógica de uma visão dual da educação – uma para massas, outra para elites. Na sua obra sobre desvios e normalidade (Perrow, 1984), ele explica como a "normalização" de desvios decorre menos de erros de operação e operadores (falhas, atrasos, reprovações) do que do sistema de poder que aceita, recompensa ou rejeita esse tipo de comportamento.

O conceito de sala de aula eficaz e de escolas eficazes deriva de milhares de estudos desenvolvidos em diversos países, a maioria deles em escolas públicas.

Como veremos adiante, nem todas as escolas – inclusive as públicas – reagem dessa forma. Em muitas delas, um dos papéis mais importantes da direção e da coordenação pedagógica é filtrar esses estímulos do ambiente, protegendo a escola, os professores e salas de aula. O conceito de sala de aula eficaz e de escolas eficazes deriva de milhares de estudos desenvolvidos em diversos países, a maioria deles em escolas públicas.

Existe, no mundo da educação, algum consenso a respeito do que sejam os fins da educação, os fins da escola, os fins do ensino. Existem alguns graus de segurança a respeito da relação entre o uso de determinados princípios, métodos e técnicas e seus resultados. Existem inúmeros estudos relacionando certas formas de organização escolar e da sala de aula com o desempenho dos alunos.

Dentro da amostra do presente estudo, o subgrupo das escolas particulares é o que mais se aproxima desse entendimento. Isso não significa que elas sejam todas eficazes, nem as únicas. Mas sugere – e os próprios professores reconhecem – que possuem características no gerenciamento administrativo e pedagógico que as diferenciam das demais escolas. Que características seriam essas? Em que medida elas poderiam ser adotadas pelas escolas públicas? São essas as perguntas a serem abordadas no restante deste capítulo.

Parte 2

Reduzindo a ambigüidade dos meios e fins: o que podemos aprender dos resultados das escolas particulares

Existe, na literatura educacional, um conjunto de características associadas ao que se convencionou chamar de escolas eficazes e salas de aula eficazes. Essas características foram identificadas através de estudos que relacionam a sua presença com resultados diferenciados dos alunos. Em outras palavras: há certas práticas gerenciais e procedimentos pedagógicos que produzem resultados significativamente melhores do que outras. Nem tudo é mito ou ritual. Nem tudo é indiferente.

Uma das conclusões importantes dessas pesquisas é que certas práticas funcionam melhor em certos ambientes do que em outras, e melhor com certos alunos do que com outros. Em alguns casos, o que funciona é a flexibilidade para mudar práticas e métodos, não a adoção de uma determinada teoria ou método (Murnane, 1995). Essa mesma conclusão se aplica no nível da sala de aula – professores mais eficazes são os que dispõem de maiores alternativas, meios e métodos para lidar com a variedade de problemas (NAS, 1998). Cabe uma advertência: o que distingue as escolas eficazes das demais não é apenas ter o nome de escola eficaz ou dizer que é eficaz. Também não é algo que pode ser aferido com uma *checklist*, pelas coisas que elas fazem – as ações, atividades, às vezes até mesmo os rituais.

Os capítulos anteriores mostram que muitas ações de escolas públicas e particulares, por exemplo, são formalmente bem parecidas. O que as distingue – e o que torna uma escola ou sistema de ensino eficaz – é o contexto que dá significado a essas práticas. É a forma de reduzir e de lidar com as ambigüidades referentes às suas finalidades (fins). É a adequação entre fins e meios, e a conseqüência dos resultados. E tudo isso, de certa forma, tem a ver com a localização do poder dos pais ou das autoridades

"Afinal, todas as escolas fazem as mesmas coisas e produzem resultados semelhantes", poderia afirmar o leitor. Julgar pelas aparências incorre no que o filósofo Alfred Whitehead denomina de "falácia do deslocamento da concretude", isto é, no erro de examinar as idéias (e eventos) fora de lugar e de contexto.

Examinamos primeiramente as características mais singulares das escolas particulares, tais como se apresentam na amostra e no exame de suas peculiaridades bastantes conhecidas. Organizamos essa apresentação a partir de três conceitos que foram discutidos na primeira parte deste capítulo: a clareza sobre as finalidades da escola; a relação entre meios e fins, e o espaço de tolerância a desvios; e a questão da avaliação e do poder. Em seguida, tentaremos sugerir como alguns desses conceitos e características podem ser utilizados na gestão de redes públicas de ensino.

Ambigüidade e os fins da escola

Escolas particulares não se vinculam a uma secretaria de Educação. Elas seguem leis e normas semelhantes às escolas públicas e têm de prestar contas aos pais de seus resultados. A inexistência de uma secretaria para lhe dizer o que fazer e como fazer no dia-a-dia cria um contexto diferente, que obriga essas instituições a se diferenciar do ambiente, estabelecer com clareza seus objetivos e negociá-los, implícita ou explicitamente, com os pais dos alunos. O espaço para ambigüidades relacionadas com a definição dos fins dessas escolas torna-se reduzido: ou elas dizem a que vêm e cumprem o que prometem, ou não conseguem atrair as famílias e captar e manter seus alunos.

Os dados da amostra indicam que é bastante reduzido o número de escolas particulares que possuem PDE – prática mais típica de escolas públicas. Isso não significa que essas escolas não possuam seus planejamentos estratégicos. Tipicamente, a estratégia das escolas particulares gira em torno de dois eixos, dependendo de sua forma de inserção no mercado. A maioria delas tem como desafio maior definir o tipo de clientela que deseja atrair – e tipicamente o faz sinalizando o nível de exigência (e de tolerância a desvios) que está disposta a manter, no que se refere ao cumprimento do currículo. O outro tipo de escola – tipicamente as escolas religiosas e de elite – faz o contrário: estabelece o seu padrão de exigências e, conseqüentemente, determina o tipo de alunos que está disposta a aceitar, ou rejeitar. Poucas pessoas têm dúvidas sobre os fins a que se propõem essas escolas.

Ambigüidades relativas aos meios

As características que melhor distinguem escolas públicas e privadas são o elevado grau de consenso e o baixo grau de dispersão nas respostas dos professores a respeito de questões centrais da vida da escola.

As características que melhor distinguem escolas públicas e privadas, inclusive nos dados da amostra, são o elevado grau de consenso e o baixo grau de dispersão nas respostas dos professores a respeito de questões centrais da vida da escola, sejam elas de caráter rotineiro, administrativo ou pedagógico. Os conceitos de normalidade, nessas escolas, prestam-se a poucos desvios. Nelas, pairam poucas ou nenhuma dúvida sobre o que "é normal" em uma série de aspectos, como pontualidade, freqüência de alunos e professores, responsabilidade e responsabilização de alunos e professores pela freqüência, exigência e conseqüências da não-elaboração de deveres de casa.

O mesmo ocorre em relação aos programas de ensino para cada série, cumprimento do programa ao longo do ano letivo, regras sobre aprovação e reprovação de alunos, funcionamento previsível e regular da portaria, atuação consistente e generalizada da coordenação pedagógica, clareza sobre quando deve ocorrer a alfabetização dos alunos, nível de experiência e duração da gestão dos diretores, etc. A existência de opiniões pessoais ou mesmo divergências entre professores sobre essas questões

não altera o que a cultura escolar considera como “normal”.

Não por acaso, essas definições são bastante coerentes com os resultados das pesquisas sobre características de escolas eficazes. Não por acaso, os próprios professores de escolas públicas percebem o impacto dessas diferenças, tanto que prefeririam colocar seus filhos nesse tipo de escola. Do ponto de vista formal, as semelhanças entre escolas particulares e públicas é enorme. Na prática, as aparências podem esconder importantes diferenças, ocultadas pela lógica implícita do funcionamento dessas escolas.

Um exemplo concreto relaciona-se às funções, responsabilidades e expectativas sobre o papel do diretor. Dentro das escolas particulares, o poder é simbolizado no diretor, que pode delegá-lo no todo ou em parte a auxiliares, coordenadores pedagógicos ou mesmo a órgãos colegiados. Em nenhum momento, no entanto, paira qualquer dúvida sobre a autoridade e responsabilidade do diretor – o que permite, inclusive, sua responsabilização perante os pais, alunos, poder público ou, quando é o caso, os donos da escola.

Mesmo em escolas que pertencem ou se filiam a redes de ensino, a autoridade e a responsabilidade do diretor não são diminuídas ou esgotadas como decorrência dessa filiação. Ao contrário, a participação nessas redes aumenta a responsabilização do diretor, que também tem de responder aos critérios dos responsáveis pela rede, e não apenas aos critérios locais.

A redução de ambigüidades em relação aos fins e a clareza a respeito dos meios torna mais fácil resolver questões pedagógicas centrais, como o currículo a ser ministrado. Os currículos e programas das escolas particulares obedecem às mesmas normas que se aplicam às escolas públicas. Mas eles são muito menos objeto de discussão e desentendimentos – mesmo entre professores – do que nas escolas públicas. Por que será?

Na prática, os currículos desses escolas estão vinculados às expectativas dos pais. No caso do ensino fundamental, espera-se que ao final da 8ª série os alunos estejam capacitados para cursar o ensino médio com sucesso. A longo prazo, a escola que não satisfaz esse objetivo acaba eliminada do mercado. Como o aluno leva oito anos para dominar esse currículo, a distribuição do que deve ser ensinado a cada ano se torna uma questão muito mais pragmática. Nenhum professor de escola particular poderia dizer – impunemente – que é irrelevante se um aluno se alfabetizar na 4ª série.

No caso das escolas reunidas em rede, a adoção de materiais didáticos comuns e, por vezes, de avaliações externas comuns – torna essa tarefa ainda menos ambígua. No caso do ensino médio, o currículo dessas escolas é orientado pelo vestibular, o que deixa pouco ou nenhum espaço para divagações, especulações e elucubrações de natureza metodológica. Por essas mesmas razões, as questões de natureza metodológica tornam-se relativamente secundárias – permanecem os métodos e estratégias que funcionam, e o que não funciona tende a ser descartado.

Poder e avaliação

Como as escolas particulares se articulam com o ambiente? Quem manda na escola: o governo, o diretor ou os pais? Quem é o maior interessado na avaliação de seus resultados?

A forma autônoma de organização das escolas particulares torna clara a definição de autoridades e responsabilidades. Fora da escola, o poder reside com os pais, que podem matricular ou transferir seus alunos. Eles se preocupam fundamentalmente quanto aos fins, e esperam que a escola adote meios adequados e coerentes com suas expectativas.

A participação formal dos pais em Associações de Pais e Mestres (APMs) ou colegiados é muito menor nas escolas particulares, mas isso não significa que seu poder seja menor. Ao contrário, seu poder reside em manter ou retirar o filho da escola, em função de expectativas e resultados. A mera existência desse poder força essas escolas a conhecer essas expectativas com clareza, e explicar a que se propõem sem grande ambigüidade – de outra forma, não sobrevivem.

Também a incidência de participação é menos relevante do que a forma como ela ocorre. Nas escolas particulares, como sugerido nas respostas dos questionários, os pais raramente participam como mão-de-obra barata para tarefas manuais ou prepostos do estado para vigiar o uso de recursos pela direção da escola. Geralmente, eles se ocupam em advogar e promover de perto, junto aos professores, os interesses de seus filhos.

Da mesma forma que exercem um poder sobre os objetivos e o cumprimento dos programas de ensino, os pais também atuam como mecanismo de controle de qualidade. No nível individual, para assegurar que seus filhos recebam um tratamento – inclusive de ensino – adequado às suas expectativas. Os comportamentos individuais geram uma pressão coletiva para que a escola mantenha seus resultados dentro do nível de expectativa dos pais.

Há diversas características das escolas particulares brasileiras que se conformam com as das escolas eficazes e que podem, em parte, explicar o melhor desempenho de seus alunos.

Escolas particulares e escolas eficazes

Há diversas características das escolas particulares brasileiras que se conformam com as das escolas eficazes e que podem, em parte, explicar o melhor desempenho de seus alunos, seja em termos de desempenho acadêmico, seja de eficiência (menor tempo para completar os estudos, menor índice de reprovação, etc.). Esse desempenho diferencial ocorre, como demonstrado em diversos estudos (Soares, 2001), além do que seria explicável unicamente em função do nível socioeconômico dos alunos. Ou seja: é algo que, em parte considerável, se deve à forma como as escolas se organizam e ministram o ensino.

É claro que a literatura sobre escolas eficazes, se implementada em maior grau em escolas particulares, ainda poderia torná-las muito mais

eficazes. Muitas de suas vantagens comparativas, no Brasil, se dão sobretudo como decorrência dos seus processos de gestão, mais do que de sua qualidade pedagógica.

Implicações para a gestão de escolas públicas

Algumas das condições das escolas particulares não podem ser imitadas pelas escolas públicas. Algumas dessas limitações ocorrem pela própria natureza da escola pública, que tem, por exemplo, maior dificuldade em rejeitar alunos. Outras acontecem pelas camisas-de-força que o próprio setor público cria para administrar, como as políticas de admissão, regras para demissão de pessoal ou mecanismos de remuneração. Isso não tem nada a ver com a natureza pública das escolas, apenas com a cultura burocrática do setor público. Outras têm a ver com o corporativismo e suas relações com o setor público.

Algumas características de escolas eficazes são difíceis de implementar, por questões de natureza política. Uma delas seria permitir às escolas selecionar alunos por meio de concurso, o que poderia acabar elitizando algumas escolas públicas, como usualmente é o caso de colégios de aplicação e escolas modelo. A experiência mostra que sempre que isso ocorre essas escolas são rapidamente capturadas pelas famílias de classe média superior. Outra dificuldade: deixar os pais escolherem a escola para os filhos. Isso poderia criar uma competição entre as escolas e apontar as melhores e piores. No entanto, causa sérios problemas de ocupação de espaço físico, transporte escolar e trânsito urbano.

A questão prática que se coloca é: admitindo que existem características positivas associadas ao conceito de escolas eficazes, como promovê-las na rede pública? Como promover as escolas do quadrante 4 para o quadrante 3, tornando suas decisões internas baseadas em critérios mais profissionais?

Antes de responder a essas questões, analisemos o que não funciona. Dividimos a discussão em três conjuntos de práticas que não funcionam. O termo "não funciona" é usado no sentido de que essas práticas não são consistentes com a obtenção de desempenho acadêmico elevado pelas alunos. Obviamente, elas funcionam para atender a outros objetivos da sociedade, dos políticos, das burocracias e das corporações profissionais.

■ *(a) Administrar as escolas de fora para dentro*. As escolas públicas no Brasil são dotadas de pouca autonomia. Quando existe, a autonomia quase sempre se limita a administrar alguns recursos financeiros – raramente superiores a 5% do custo total do ensino. Raras escolas públicas possuem autonomia administrativa para administrar seu pessoal ou autonomia pedagógica para escolher procedimentos, meios e métodos

de ensino. Praticamente, nenhuma tem autonomia para afastar um professor ou selecionar novos professores para contratar. A falta de autonomia retira da escola e de seu diretor tanto a autoridade necessária para o exercício da liderança quanto a possibilidade de responsabilização – duas características centrais das escolas eficazes.

- *(b) Medidas isoladas*. Medidas isoladas constituem a característica mais aguda da administração pública da educação brasileira. São os modismos, os projetos emergenciais ou não, as inovações, os recursos associados a novidades, os PDEs ou a escolha de diretores fora de contexto, enfim, a miríade de iniciativas e idéias que, boas ou más, produtivas ou não, são impingidas quase diariamente às escolas. Isoladamente, essas medidas podem ser até importantes – livros didáticos, avaliação, novos currículos. Mas implementadas de forma isolada e sem conexão com a realidade de cada escola, causam os comportamentos registrados nos capítulos III e IV.

A idéia de que é possível aprender sem esforço também é um componente integrante dessa "lista de milagres".

- *(c) Milagres.* A falta de referentes objetivos é consistente com a busca de medidas definitivas, salvadoras ou milagrosas. A introdução de mídia nas escolas quase sempre foi associada a milagres – os audiovisuais vão transformar o ensino, o rádio vai causar uma mudança radical, a televisão vai tornar o professor obsoleto, o computador vai revolucionar a educação. Nada disso ocorreu – ou irá ocorrer, por causa de mídia. O único meio que efetivamente revolucionou e continuará a revolucionar o ensino é o livro. Mas os milagres não se limitam à mídia: capacitação, ciclos, promoção automática, idolatria de métodos A, B ou C – tudo isso, implementado em meio a expectativas irrealistas e fora de contexto acaba aumentando a ilusão dos professores e reforçando a desconexão entre meios e fins. A idéia de que é possível aprender sem esforço também é um componente integrante dessa lista de milagres.

Três lições das escolas eficazes

A seguir, tentamos compreender a lição das escolas eficazes a partir de três focos: a definição dos fins, a provisão dos meios e as questões de autonomia, poder e responsabilização.

- *(a) A definição dos fins*

As escolas eficazes possuem clareza sobre o que são e o que esperam. A escola é para ensinar. Espera-se da escola um elevado e realista desempenho acadêmico. O resto é resto, se isso não aconteceu a escola não funcionou. Nada impede que redes públicas de ensino – em sintonia com as comunidades de cada município ou região – estabeleçam com clareza

os objetivos e programas de ensino para suas escolas, de forma realista e compatível com seu alunado e com seus recursos. A escola só pode conseguir algumas coisas, como ensinar os alunos a ler e escrever – não pode fazer tudo nem curar todos os males da sociedade. Quanto maior a clareza e menor a ambigüidade das definições e metas para cada etapa do ensino e série escolar, maior a possibilidade de convergir expectativas e de tornar a avaliação possível e útil.

■ *(b) A provisão dos meios*

As escolas públicas vivem em meio a uma multiplicidade de contradições. De uma lado, convivem com definições bastante flexíveis sobretudo no que se refere a meios administrativos e financeiros – o que é escola, quem pode ser diretor, quem pode lecionar, que programas de ensino adotar, de quantos recursos dispõem. Por outro lado, são submetidas a uma rigidez bastante grande no que se refere a projetos, métodos, atividades pedagógicas a implementar. A experiência e a literatura sugerem duas implicações relevantes. A primeira refere-se aos insumos básicos e comportamentos normais. Há um conjunto básico de recursos, insumos, critérios e práticas que definem o que é uma escola. Sem isso, é difícil obter qualquer resultado. A segunda refere-se à adequação entre meios e fins, e é mais complexa. Discutimos apenas dois desses aspectos. Um deles refere-se ao fato de que, particularmente no tocante às práticas pedagógicas, as escolas mais eficazes não são as que dispõem de maiores recursos ou meios, mas as que utilizam os recursos adequados de forma mais intensiva e eficaz. A discussão anterior sobre uso do tempo, por exemplo, ilustra o que isso quer dizer. O outro refere-se à adequação entre os meios. Por exemplo, numa escola onde os professores possuem deficiências de formação acadêmica ou profissional, o uso de métodos e materiais estruturados torna-se mais eficaz do que o uso de metodologias que pressupõem um professor com formação sofisticada. O conceito de eficácia – como de eficiência – é sempre relativo e proporcional à adequação entre os meios e desses com os fins.

■ *(c) As questões de autonomia, poder e responsabilização*

As duas características anteriores relativas a meios e fins – tanto administrativos como pedagógicos – podem ser emuladas e imitadas com relativa facilidade nos sistemas públicos. Já as questões de autonomia, poder e responsabilização são mais complexas. Como dar um poder aos pais semelhante ao que possuem nas escolas particulares? Como responsabilizar os diretores, penalizando-os com algo semelhante a lhes retirar os alunos de sua escola?

As tentativas de fortalecer a participação dos pais em colegiados escolares não têm se mostrado suficientes, inclusive por uma série de

razões associadas ao poder dos colegiados, à estrutura das escolas e à própria escolaridade e capacidade de atuação dos pais. A idéia de deixar os pais escolherem a escola pode ser boa, pois sinalizaria algo relativo à qualidade, mas dificilmente será exeqüível ou prática para a maioria dos pais e municípios. A idéia de dar "vale-escola" para os alunos freqüentarem inclusive escolas privadas cria competição, mas também tem seus limites.

Que outras alternativas existiriam para aumentar o poder dos pais – de forma semelhante ao que ocorre em escolas particulares? Apenas a título de exemplo, são apresentadas duas idéias dentro de um vasto elenco de opções. Um instrumento importante é o programa de ensino claro, associado a uma avaliação externa objetiva, que permitiria aos pais conhecer o nível de desempenho real e esperado de seu filho, da escola e da escola em relação a outras.

No mínimo, isso exporia as escolas a critérios externos e permitiria aos pais obter explicações sobre por que certas escolas produzem melhores resultados do que outras. Outro instrumento consistiria em dar efetivos poderes aos pais, através de colegiados ou outros instrumentos, para participar de decisões relativas à admissão e remoção de dirigentes e professores pré-qualificados pelo poder público.

Atuar no ambiente, alterar as regras que ele cria para as escolas pode se constituir numa estratégia de mudança mais eficaz do que tentar intervir nas atividades internas das escolas.

A outra face da autonomia refere-se à própria definição das responsabilidades da escola, da direção e do diretor. Essa definição pode ou não levar à sua responsabilização pelos resultados, se associada a objetivos claros e à provisão de meios adequados. É assim que funciona nas escolas que funcionam – e pode funcionar também em escolas públicas. A autonomia das escolas tem como contrapartida a avaliação externa. Isso permite reverter as práticas vigentes – de supervisionar o cotidiano e prescrever no detalhe as atividades da escola – para a supervisão de resultados e responsabilização do diretor pelo sucesso maior ou menor de sua escola.

O papel da liderança na transformação das escolas

O ambiente externo atua de forma vigorosa tanto sobre escolas públicas quanto nas particulares. As formas delas responderem ao ambiente são muito diferentes. Mas ambas ilustram a força do ambiente na conformação e transformação das escolas. Atuar no ambiente, alterar as regras que ele cria para as escolas pode se constituir numa estratégia de mudança mais eficaz do que tentar intervir nas atividades internas das escolas.

Um dos fatores mais importantes são as influências das militâncias e lideranças sindicais. Muitas de suas teses reforçam a atitude dos professores em relação ao seu próprio poder, mas acabam reforçando a força das

secretarias e das burocracias, que elas já aprenderam a administrar. Elas são contra o "autoritarismo" dos diretores, mas preferem as normas impessoais e burocráticas das secretarias. O mesmo ocorre com a rejeição de muitos diretores e lideranças escolares a projetos de autonomia – face à atitude conhecida contra a autoridade e responsabilização do diretor e da escola pelos seus resultados.

Utilizando os conceitos e modelos do presente trabalho e os proporcionados pelas escolas eficazes, sistemas de ensino, e particularmente Secretarias de Educação, se poderia criar condições para reduzir as incertezas a respeito dos fins das escolas, e dotá-las de autonomia e meios para que elas próprias resolvam seus problemas técnicos de forma mais eficaz.

A escola vista por dentro só faz sentido quando ela é avaliada em perspectiva, por fora e de dentro para fora. Só saindo de dentro da perspectiva interna torna-se possível compreender a teia de regras, circunstâncias e relações externas que condicionam o que ocorre dentro das escolas e que criam o espaço que permite que elas se diferenciem do meio ambiente.

O caso das escolas públicas torna-se dramático, na medida em que as condições ambientais criadas pelo poder público para o funcionamento delas inviabilizam – na maioria dos casos – a obtenção da eficácia. A literatura sobre as características das escolas eficazes sugere que é possível oferecer ensino de qualidade em escolas públicas. Criar essas possibilidades, no entanto, requer um rompimento radical com crenças e práticas arraigadas no setor público a respeito do que seja escola, de como dotar essas condições necessárias para seu funcionamento, e de como criar as condições para que surjam, em cada escola, as condições suficientes, que só podem ser obtidas através da efetiva liderança dos diretores.

A figura 85 apresentada no capítulo V ilustra alguns pontos de alavancagem para o exercício da liderança, tanto em Secretarias de Educação quando nas escolas. Onde o consenso sobre fins ainda é precário, a principal função da liderança é articular a obtenção dos consensos a respeito das reais funções da escola e do ensino. Onde esse consenso já existe, a tarefa prioritária da liderança consiste em tornar claros os meios mais eficazes para atingir os objetivos. Onde fins e meios são razoavelmente claros e bem estabelecidos, a tarefa prioritária da liderança é assegurar as condições para que professores e alunos consigam realizar plenamente o seu potencial, tendo como referência os padrões esperados de desempenho da escola.

A experiência internacional e a análise de algumas das características das escolas particulares indicam que existem caminhos e soluções. Não cabe à escola corrigir diferenças socioeconômicas. Não cabe a ela, sozinha, mudar o que a natureza e a sociedade dispõem de outra

forma. Mas cabe à escola fundamental assegurar condições mínimas de acesso aos bens de cidadania para todos e isso pode ser conseguido apesar dessas diferenças.

Para que a escola dos pobres se assemelhe um pouco mais à escola dos ricos, é preciso criar condições para que ela funcione de forma efetiva, e não apenas cumpra rituais e processos burocráticos. A escola, vista por dentro, não é nada mais do que o reflexo da escola que vemos por fora. A existência de duas redes de ensino – as que funcionam e as que não funcionam com eficácia – não pode ser explicada pela pobreza dos que freqüentam a escola pública. Na verdade, ela reproduz, com fidelidade, o tratamento desigual reservado para os brasileiros de diferentes condições sociais.

Para que a escola dos pobres se assemelhe um pouco mais à escola dos ricos, é preciso criar condições para que ela funcione de forma efetiva, e não apenas cumpra rituais e processos burocráticos.

Anexo I - Metodologia Amostra

1. Municípios

A amostra foi baseada em escolas de 51 dos 52 municípios que participam, em conjunto, de um projeto educacional patrocinado pelo Instituto Ayrton Senna e pela Fundação Banco do Brasil. Eles foram incluídos no projeto com base em uma série de critérios como: aproximadamente dois municípios por unidade da Federação, população superior a 50 mil habitantes, municípios pólo ou relativamente próximos a pólos de desenvolvimento, variedade de situações relativas à rede urbana e rural, variedade de partidos políticos. De um total de 70 municípios escolhidos inicialmente, ficaram 52 que se comprometeram a participar do programa e, conseqüentemente, do presente estudo.

Embora essa amostra não seja representativa dos municípios brasileiros ou do ensino fundamental, o quadro 1 mostra que ela se aproxima bastante das características do quadro educacional brasileiro.

2. Escolas

As escolas foram escolhidas pela utilização de dois critérios aplicados sucessivamente. Primeiro, foram selecionadas as escolas municipais, estaduais e particulares com mais de dez professores, ou as que mais se aproximam desse tamanho. Em seguida, foi escolhida a escola maior de cada categoria. Caso essa escola não tenha concordado em participar, foi escolhida a segunda da lista, e assim por diante. Em alguns municípios, apenas uma escola se qualificou. Trata-se, portanto, de uma amostra não-aleatória.

3. Professores

Em princípio, todos os professores da escola foram convocados pelos diretores para preencher os questionários, mas na prática não houve obrigatoriedade ou controle. Na maioria das escolas, muitos professores compareceram, mas pode ter havido alguma auto-seleção.

4. Pais

Foram entrevistados pais que estavam na escola no momento da realização da visita pelo entrevistador. Isso pode ter introduzido um viés na representatividade dos pais, conforme sugerido pelo seu perfil. O quadro 1 apresenta as razões que os pais alegaram para estar na escola na hora em que foram entrevistados.

É possível que as respostas "participar de reunião", "chamado pelo diretor", que correspondem a 71% dos casos indiquem que foi feito um convite ou chamado, a que responderam determinados pais. Isso poderia indicar que se trata de pessoas mais disponíveis, em se tratando de um convite, diferente de uma convocação, e que configuram um viés em relação à população geral de pais. Isso implicaria que as inferências relativas às expectativas e observações dos pais não deveriam ser extrapoladas para a população em geral, pois possivelmente representariam a visão de pessoas mais engajadas de algum modo com a escola e a educação dos filhos. Embora se trate de uma amostra de tamanho razoável – quase dez pais por escola – não se pode presumir que seja uma amostra representativa do universo dos pais.

O quadro 2 descreve os quantitativos de cada grupo que participou da amostra.

Quadro 1 - Por que está na escola neste momento?

MOTIVO	MUNICIPAL	ESTADUAL	PARTICULAR	TOTAL
Não respondeu	9	6	7	22
Participar de reunião	95	72	68	235
Chamado pelo diretor	264	196	101	561
Chamado pelo professor	44	39	12	95
Conversar com diretor	16	14	14	44
Conversar com professor	16	28	15	53
Tratar de documentos	3	11	10	24
Trabalho voluntário	11	28	23	62
Trabalha na escola	11	28	23	62
Acompanhar o filho	21	22	31	74
Chamado para responder questionário	2	2	5	9
Assuntos administrativos, bolsa-escola, etc.	4	2	0	6
TOTAL	505	438	318	1261

Coleta de dados

Os dados básicos para este trabalho foram coletados por meio de cinco questionários, que foram foram elaborados pelos autores, pré-testados em um dos municípios do programa, e revistos em função do pré-teste.

Os dados foram coletados sob a responsabilidade de um coordenador municipal, que recebeu instruções escritas e verbais através de oito coordenadores regionais. A coleta se deu pessoalmente pelo coordenador ou por um técnico supervisionado por ele.

As entrevistas com escolas foram feitas com o diretor ou seu representante. Os professores foram entrevistados ao mesmo tempo, em três grupos: o grupo de professores alfabetizadores, que respondeu o respectivo questionário; o grupo de professores de 1ª à 4ª série respondeu a parte A do questionário de professores, e o grupo de professores de 5ª série em diante respondeu a parte B do respectivo questionário. Os pais responderam o questionário dos pais e, quando eles registraram dificuldades de leitura e escrita, o entrevistador anotou as respostas.

Todos os questionários foram aplicados entre meados de setembro e novembro de 2001. Além dos questionários, foram coletados PDEs, propostas pedagógicas, planos de curso e planos de aula em cada escola.

O presente trabalho também se baseia em dados de avaliação de desempenho dos alunos das 1ªs, 4ªs e 8ªs séries das redes municipais desses municípios, que participaram de uma avaliação realizada pela Fundação Carlos Chagas em novembro de 2001. Ademais, foram ana-

Quadro 2 - A amostra

	Rede	Total de Escolas	Total de Professores Alfabetizadores	Total de professores Quest. A	Total de professores Quest. B	Pais
Escolas	Estadual	49	144	455	429	512
	Municipal	53	106	335	423	471
	Particular	46	113	298	349	397
Total		148	363	1088	1201	1380
Professores	1-4			1048	27	
	5ª.8			29	1103	
	E. M.			11	45	
	Sem ident.				98	

lisados documentos de propostas de ensino e orientações para elaboração de PDEs das secretarias. Um dos autores também realizou entrevistas com diretores de escolas em diversos municípios participantes do presente estudo.

Limpeza dos dados

Os dados foram analisados antes de serem digitados. Algumas respostas foram eliminadas por falta de consistência, mas a maioria delas foi aproveitada.

Generalização das inferências

As características da amostra não permitem assegurar que é representativa das escolas, dos professores e dos pais de alunos. Com exceção dos pais – onde parecem super-representados os pais de faixas socioeconômicas mais elevadas – as características da amostra nos parecem suficientemente adequadas para sugerir que elas são muito próximas da população do restante do país, e, portanto, as inferências podem ser aplicadas a um universo maior do que os municípios estudados.

Dado a natureza da amostra, não é possível fazer inferências sobre escolas ou municípios, apenas sobre as tendências gerais das escolas e das três redes de ensino. A não representatividade da amostra limita a generalização das conclusões, mas permite estudar, de maneira aprofundada, a realidade de um conjunto de municípios cujas características são muito coerentes com o que sabemos por outras fontes e pesquisas.

Anexo II
Renda dos estados e qualidade da Educação

Sabe-se que existe uma forte correlação entre o desempenho dos estudantes e o nível socioeconômico de suas famílias. Será que ela também se mantém relação aos sistemas educacionais, ou seja, a qualidade desses sistemas depende da renda média das famílias, nos estados?

Para testar isso, tomamos os resultados do SAEB 97 e 99 e a renda média dos domicílios dos estados brasileiros, extraída da PNAD de 1999, e comparamos os resultados. O quadro a seguir dá as correlações entre a renda dos estados e os resultados nas provas do SAEB de Português e Matemática para a 4ª e 8ª série do primeiro grau e 3ª série do segundo grau.

	1997	1999
mat 4	0,32	0,57
mat 8	0,41	0,58
mat 3	0,07	0,51
port 4	0,24	0,64
port 8	0,53	0,58
port 3	0,30	0,57

Esses resultados mostram que existe uma correlação positiva entre renda e desempenho, mas não é muito alta: da ordem de 0.5, ou um pouco menos. A interpretação usual é que o quadrado da correlação dá a medida de quanto a variável dependente é explicada pela variável independente. Assim, cerca de 36% dos resultados de Português em 1999 é explicado pela renda dos estados (o quadrado de 0,6 é 0,36).

Essa tabela mostra que o Português está mais correlacionado com a renda do que a Matemática, e que, em geral, os resultados do SAEB de 1999 estão correlacionados mais fortemente com a renda do que os de 1997. Seria possível especular sobre possíveis explicações para esses resultados, mas é difícil chegar a conclusões consistentes nesse nível de generalidade.

Os dados apurados mostram que 30% da variação do desempenho se explica pela variação da renda. Para os estados mais pobres, o desempenho é consistentemente inferior à linha de regressão, mas para os de renda mais alta, é consistentemente superior.

Isto sugere que não se trata de uma relação linear, e que o aumento da renda leva a uma melhora mais do que proporcional no desempenho. Alguns estados chamam a atenção. Brasília, que tem a renda familiar média mais alta do país, não tem um desempenho correspondente. Entre os estados de renda média, Minas Gerais e Goiás se sobressaem, e os estados nordestinos ficam muito abaixo do que seria de se esperar.

Nos resultados de Matemática da 8ª série, chama a atenção a queda de São Paulo, que não consegue sustentar a performance da 8ª série, em contraste com a posição solidamente alta de Santa Catarina.

Na 3ª série do segundo grau, a liderança passa para o Rio Grande do Sul, enquanto os estados do Nordeste, e sobretudo do Norte, ocupam as últimas posições, independentemente das variações de renda (entre Tocantins, Acre e Roraima, por exemplo).

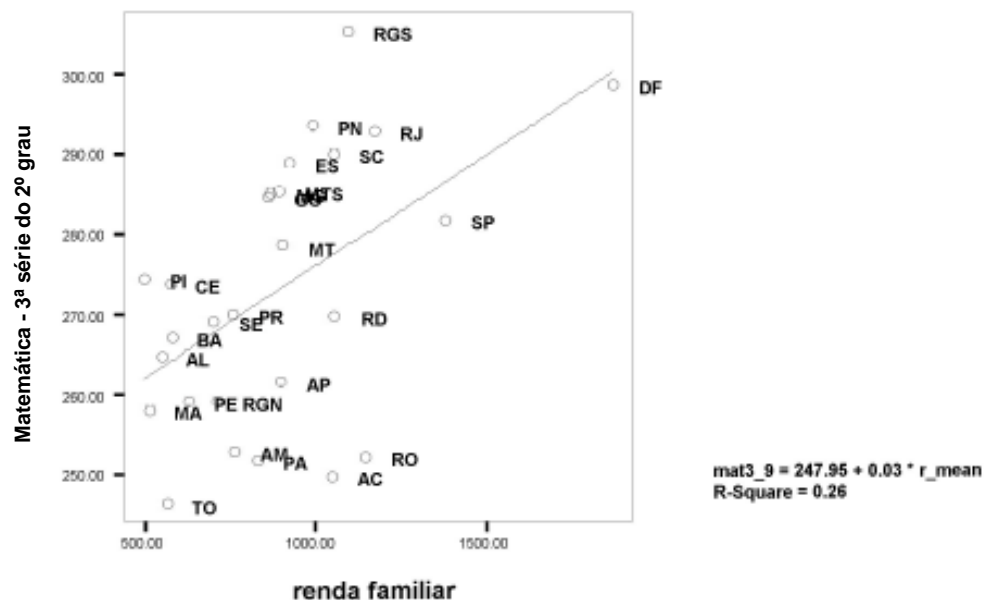
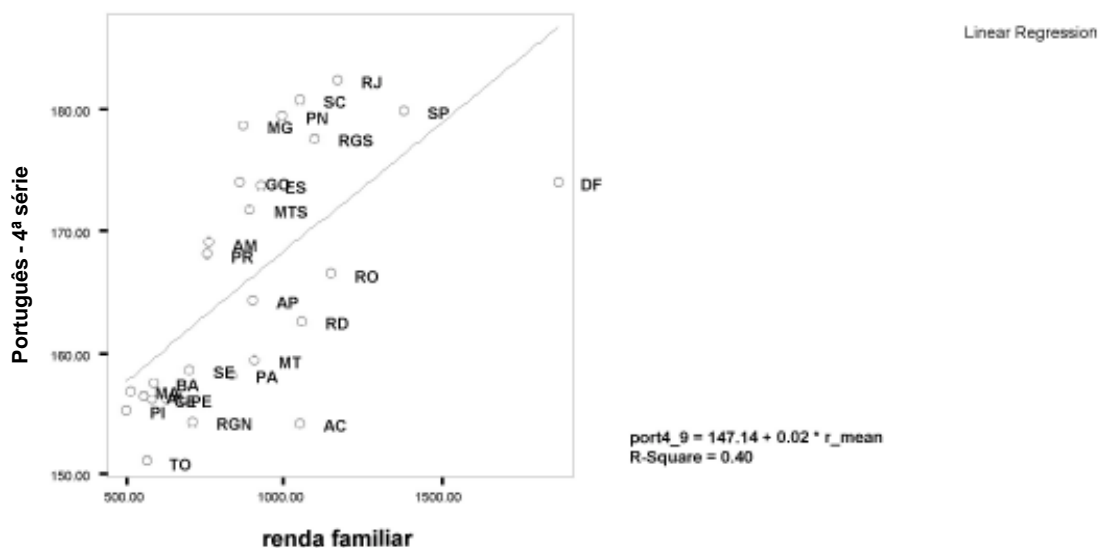
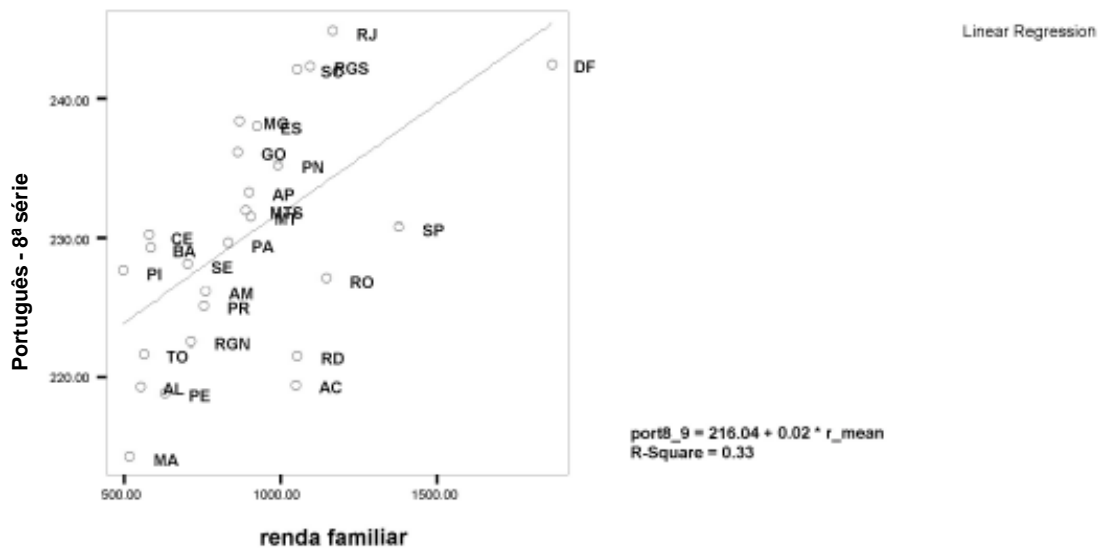
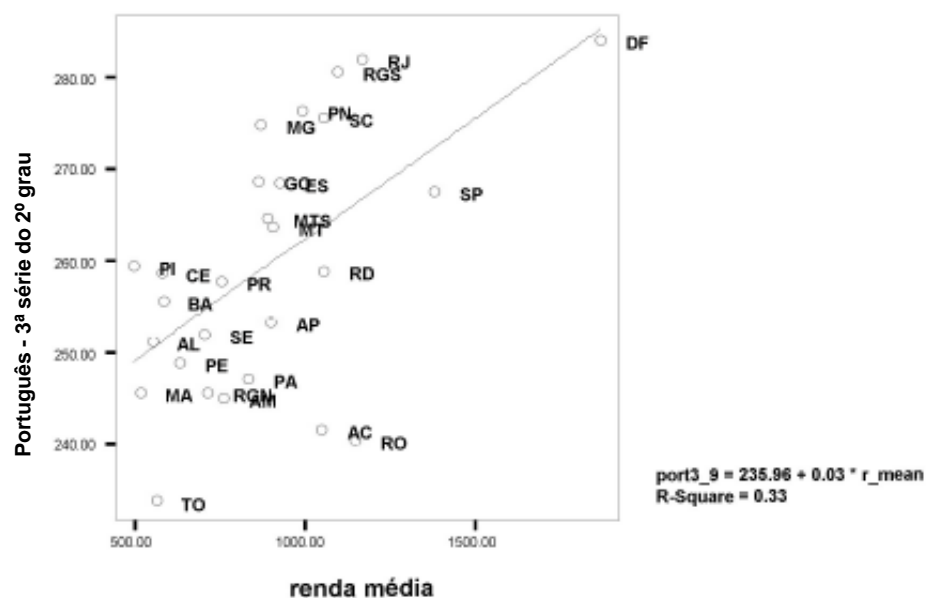
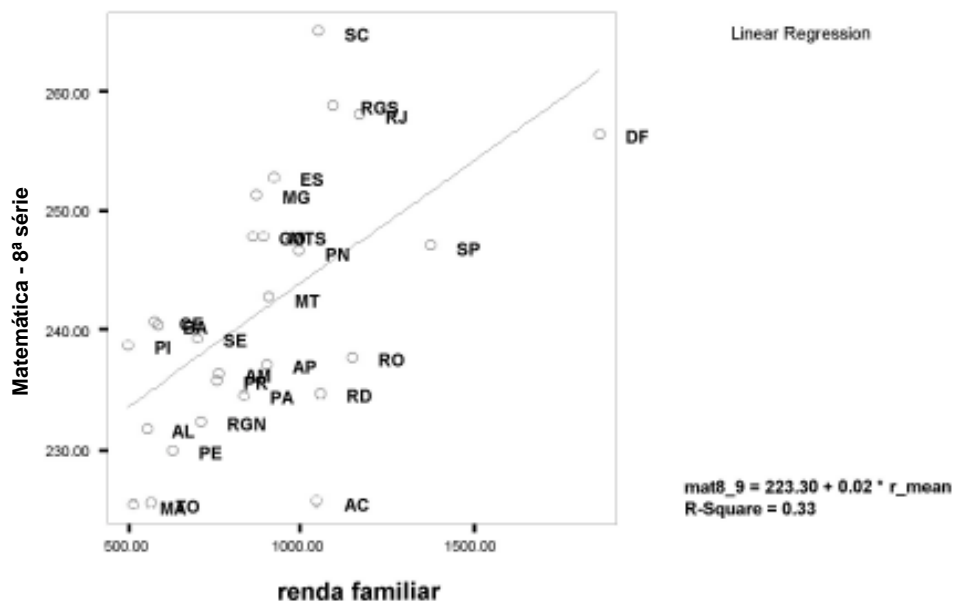
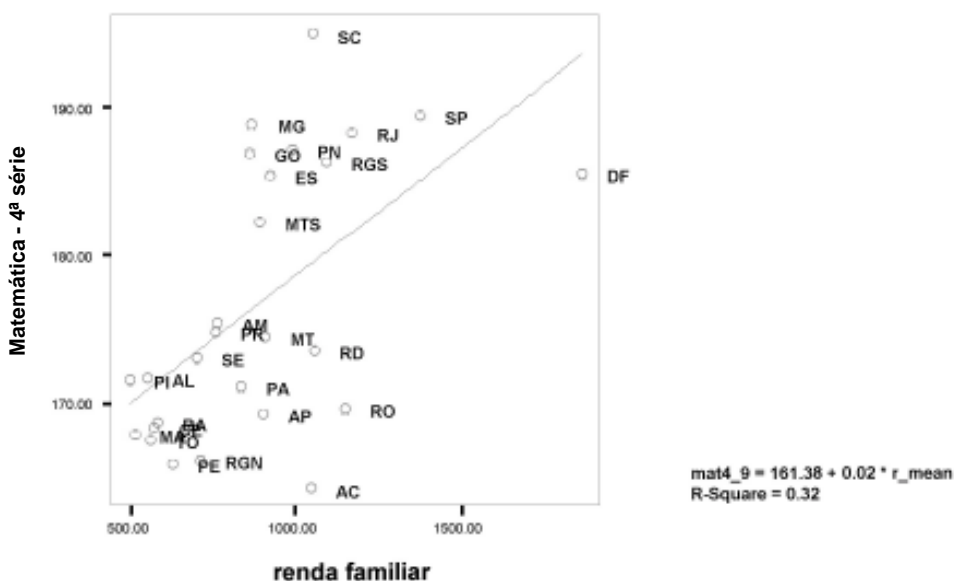
Para a prova de Português, a correlação com renda é maior, fazendo supor que existe um fator cultural que é mais forte aqui do que na Matemática. O Distrito Federal continua com um nível desproporcionalmente baixo, em relação à sua renda; Rio de Janeiro sobressai, junto com os estados do Sul e Minas Gerais; e os estados do Nordeste ocupam as posições inferiores.

Para a 8ª série, a correlação diminui um pouco, fazendo supor que o efeito "qualidade da escola" represente um papel maior. Rio de Janeiro e os estados do Sul assumem a liderança clara, e São Paulo, assim como com a Matemática, cai significativamente de desempenho, ficando no nível dos estados nordestinos mais desenvolvidos. E Maranhão surge com o nível de desempenho pior, se comparado com outros estados de igual baixa renda, como o Piauí, Tocantins e Alagoas.

Para a 3ª série do segundo grau, o quadro se mantém com poucas alterações. O desempenho do Distrito Federal sobe neste nível, e no outro extremo, Tocantins volta ao último lugar, junto com outros estados do Norte.

A conclusão geral desta análise é que ela sugere que a renda das pessoas não é a única nem a principal explicação da diferença de desempenho dos sistemas escolares. Devem existir fatores culturais, por uma parte, e institucionais, por outra, que explicam as grandes diferenças entre estados de renda semelhante, assim como as grandes mudanças que ocorrem entre os diferentes níveis educacionais dos sistemas estaduais, como é o caso de São Paulo.

Os gráficos a seguir mostram a relação entre a renda dos estados e os resultados do SAEB de 1999, para cada prova.

Resultados em Matemática para a 3ª série do segundo grau, pela renda familiar média do estado - SAEB 1999

Resultados em Português para a 4ª série, pela renda familiar média do estado - SAEB 1999

Resultados em Português para a 8ª série, pela renda familiar média do estado - SAEB 1999
Linear Regression
Português - 8ª série
renda familiar
240.00
230.00
220.00
500.00
1000.00
1500.00
RJ
SC
RGS
DF
MG
ES
GO
PN
AP
MTS
MT
SP
CE
BA
PA
PI
SE
RO
AM
PR
RGN
TO
RD
AL
PE
AC
MA
port8_9 = 216.04 + 0.02 * r_mean
R-Square = 0.33

Resultados em Português para a 3ª série do segundo grau, pela renda familiar média do estado - SAEB 1999
Português - 3ª série do 2º grau
renda média
280.00
270.00
260.00
250.00
240.00
500.00
1000.00
1500.00
DF
RJ
RGS
PN
SC
MG
GO
ES
SP
MTS
MT
PI
CE
PR
RD
BA
AP
AL
SE
PE
PA
MA
RGN
AM
AC
RO
TO
port3_9 = 235.96 + 0.03 * r_mean
R-Square = 0.33

Resultados em Matemática para a 8ª série, pela renda familiar média do estado - SAEB 1999
Linear Regression
Matemática - 8ª série
260.00
250.00
240.00
230.00
SC
RGS
RJ
DF
ES
MG
PN
SP
MT
SE
PI
RO
AP
PA
RD
AL
RGN
PE
AC
500.00
1000.00
1500.00
renda familiar
mat8_9 = 223.30 + 0.02 * r_mean
R-Square = 0.33

Resultados em Matemática para a 4ª série, pela renda familiar média do estado - SAEB 1999
Matemática - 4ª série
190.00
180.00
170.00
SC
SP
MG
RJ
GO
PN
RGS
DF
ES
MTS
AM
PR
MT
RD
SE
PI
AL
PA
AP
RO
PE
RGN
AC
500.00
1000.00
1500.00
renda familiar
mat4_9 = 161.38 + 0.02 * r_mean
R-Square = 0.32

Referências bibliográficas

CRAHAY, Marcel. *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

KRALOVEC, E. e BUELL, J. *The end of homework*. Boston: Beacon Press, 2000.

EISEMON, T. O. *Reducing repetition: issues and strategies*. Paris: Unesco/IIEP – Fundamentals of Educational Planning, 55, 1997.

FERNANDES, C. e FRANCO, C. *Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem.* In Franco, Creso (Org.) Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 55-68.

FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Relatório da avaliação de desempenho dos municípios do projeto Escola Campeã*. São Paulo: FCC, 2002.

HEYNEMAN, S. e LOXLEY, W. A. *Incluences on academic achievement across high and low income countries: A Re-Analysis of IEA Data.* Sociology of Education 55 (1): 13-21.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Rede Acelera Brasil: nota técnica sobre desempenho no ano 2001*. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, mimeo, fevereiro de 2002.

MEYER, John W. e ROWAN, B. *Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony*. American Journal of Sociology, 83, 2, pp. 340-363, 1978.

MURNANE, R. e NELSON, R. *Production and innovation when techniques are tacit*. Journal of Economic Behavior and Organization 5, 1984, 353-373.

NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES. *Preventing reading difficulties*. Washington, D.C. NAS, 1988.

OECD. Report on PISA. *Knowledge and skills for life*. Paris: OCDE, 2001.

OLIVEIRA, João B. *A Pedagogia do sucesso*. São Paulo: Saraiva, 2001 (5ª edição).

OLIVEIRA, João B. *Custos e benefícios de um programa para regularizar o fluxo escolar no ensino fundamental: novas evidências*. Ensaio, 32, 9, junho-setembro de 2001, pp. 305-342.

OLIVEIRA, João B. *Alfabetização e construtivismo* (submetido para publicação, 2002).

OLIVEIRA, João B. e CHADWICK, C. *Ensinar e aprender*. São Paulo: Global, 2001.

PERRENOUD, P., PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. (Orgs). *Formando professores profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERROW, C. *Complex organizations: A critical essay*. New York: McGraw-Hill, 1986.

PERROW, C. *Normal Accidents – Living with high-risk technologies*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1997.

PREAL – *Quedándonos Atrás – Un informe del progreso educativo en América Latina*. Chile: PREAL, 2001.

SCHON, D. A. *The reflective practioner*. New York: Basic Books, 1993.

SCHON, D.A. *Education the reflective practioner – Towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SLAVIN, R. *Effective classrooms, effective schools: a research base for reform in Latin American Education*. Mimeo, 1994, 13 páginas.

SOARES, J.F., CESAR, C. C. e MAMBRINI, J. *Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: Evidências do SAEB de 1997*. In Franco, Creso (Org.) Avaliação, ciclos e promoção na Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 121-153.

THOMPSON, V. *Organizations in action*. Nova York: McGraw-Hill, 1967.

TYACK, D. e CUBAN, L. *Tinkering Toward Utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

Agradecimentos

Os autores agradecem a colaboração e o apoio dos patrocinadores do Programa Escola Campeã – o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Banco do Brasil; dos executores técnicos e coordenadores regionais que participaram do pré-teste, revisão e supervisão geral da aplicação dos questionários; dos gerentes municipais que participaram da implementação dos questionários e coleta dos demais dados.

Também agradecem a colaboração de Luís Gonzaga Castro dos Santos, responsável pelo leiaute dos questionários, e de Ataíde Venâncio, responsável pela limpeza, digitação e tabulação original dos dados. Os comentários de Inês Miskalo Kisil foram muito valiosos para tornar o texto mais claro.

A responsabilidade pelo conteúdo do livro e suas interpretações é exclusivamente dos autores.

Os autores

JOÃO BATISTA ARAUJO E OLIVEIRA é professor, pesquisador, consultor e administrador público. Ex-diretor do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), integrou os quadros do Instituto de Desenvolvimento Econômico do Banco Mundial, em Washington, e da OIT, em Genebra. É doutor em psicologia e filosofia pela Florida State University. Exerceu o cargo de secretário-executivo do Ministério da Educação (MEC), em 1994. É idealizador do programa de aceleração de aprendizagem e tem mais de vinte livros publicados.

SIMON SCHWARTZMAN é diretor do AIRBrasil (American Institute for Research for Brazil). Sociólogo, cientista político e administrador, foi presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e professor da Fundação Getúlio Vargas, Universidades de São Paulo e Universidade Federal de Minas Gerais. É PhD em Ciências Políticas pela University of California. Coordenou projeto da Unesco sobre o futuro da educação na América Latina e no Caribe. É autor de uma série de livros sobre educação.